PEDAGOGÍA RÉBSAMEN

ASUNTOS DE METODOLOGIA GENERAL

RELACIONADOS CON LA ESCUELA PRIMARIA

Y COMPILADOS POR EL

Profesor ABRAHAM CASTELLANOS

Con un ligero estudio sobre el desarrollo
de la Pedagogía en México.

UNIVERSIDAD DE NUEVO LEON
Biblioteca Valverde y Tellez

MÉXICO
Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
Calle del 5 de Mayo número 14.

1905

Capilla Alfonsina
Biblioteca Universitaria

47489

LB1049
A8

QUEDAN ASEGURADOS LOS DERECHOS
CONFORME A LA LEY.

Prof. ENRIQUE C. REBSAMEN.

8 de febrero de 1857.—8 de abril de 1904.

011349

A LA

CIUDAD DE ORIZABA

CUNA DE LA REFORMA ESCOLAR DE LA
REPUBLICA MEXICANA.

ABRAHAM CASTELLANOS.

FONDO EMERITO
VALVERDE Y TELLEZ

CAPILLA ALFONSINA
FONDO EMETERIO
VALVERDE Y TELLEZ

Método didáctico es el arte de unir el objeto de la enseñanza al sujeto de la misma.

KEHR.

El método didáctico es la manera de escoger, ordenar y exponer la materia de enseñanza.

RÉBSAMEN.

El método didáctico es esencialmente individual.

K. S. SCHMID.

CARTA-PROLOGO

AL SR. LIC. D. JUSTO SIERRA.

Muy respetable señor:

Al publicar los apuntes de Metodología General del Maestro Rébsamen, no me guía otra idea, que la de prestar un servicio á los maestros mexicanos presentes, y á los futuros que salgan de nuestras Escuelas Normales en el país entero. Si el verbo magistral se extinguió en la cátedra; si en ella hubo el mentor ganado muchos legítimos laureles, aún es tiempo de que sus ideas den un empuje colosal á la causa de la instrucción popular, y de ese modo siga el Maestro, desde ultratumba, alimentando el credo pedagógico nacional por medio de la imprenta.

Los apuntes de Metodología General del Maestro son casi desconocidos aún; pues fuera de sus discípulos que los poseen, y los discípulos de éstos en algunos Estados de la Confederación, permanecen ocultos para la gran mayoría de los maestros que trabajan en los bancos de escuela. Tengo la convicción de que es-

tos profesores, á los que siempre el ilustre muerto tuvo en gran estima, sacarán gran provecho de las doctrinas que hoy ven la luz; pues seguramente que sus concienzudos consejos darán más frutos que la inspección, que siempre tiene que ser deficiente.

También pienso que á los intelectuales, llámense pedagogistas ó pedagogos teórico-prácticos, serán de gran utilidad las doctrinas, por la razón siguiente:

Hasta hoy, los escritores pedagógicos en México, se han alimentado con una serie de teorías más ó menos heterogéneas. Pedagogos franceses, belgas, españoles y americanos han sido el núcleo de sus conocimientos; pero la Pedagogía estudiada de este modo ni tiene unidad, ni está definida. Todo este conjunto de escritores puede reducirse á dos grupos: pedagogistas, y pedagogos teórico-prácticos.

Los primeros, filósofos por excelencia, tratan asuntos de Pedagogía especulativa, mezclando las más de las veces los principios y procedimientos de la Pedagogía, con los temas obligados de su especulación, y no alcanzo á comprender si sus doctrinas son más perjudiciales que útiles á los problemas de la Pedagogía Práctica. Los segundos, con suma frecuencia se refieren á asuntos de Metodología General en la Especial, y aun en la Aplicada y viceversa, contribuyendo no poco á sembrar la confusión, y dejando á los maestros en plena teoría. Por esta razón, la conciencia anárquico-pedagógica que ha hecho tantas víctimas en Europa y Estados Unidos, comienza á germinar entre nosotros; pero felizmente, estamos en un buen tiempo para arrancar de raíz los males.

Se necesita que, sin descuidar los asuntos teóricos y de alta trascendencia, se atienda á la realidad, para practicar lo que se puede realizar, lo que debe ser. Tal

cosa realizan los "apuntes Rébsamen" puestos en acción, y por eso creo que serán acogidos con fruición por los intelectuales.

Debo, además, hacer una aclaración: Estos apuntes no constituyen el todo de la "Pedagogía Rébsamen," es decir, de su CREDO; son fracciones de sus ideas fundamentales. Abrigaba la esperanza el Maestro de retirarse de sus labores como funcionario público, cuando ménos un año ó dos, para dedicarse exclusivamente á organizar su doctrina, ya en su quinta de Jalapa ó en su casa en Europa. Era una ilusión que no pudo realizarse; pero sin embargo, creo, como al principio dije, que es tiempo de ganar mucho con sus doctrinas, que en almáciga irán á germinar en buen terreno.

En la PRIMERA PARTE, juzgué conveniente hacer una ligera sinopsis sobre el desarrollo de la Pedagagía en México, tomando para el efecto, los JEFES DE DOCTRINA. Algunos de los trabajos que hoy por hoy hago conocer, están totalmente desconocidos por los maestros de la generación presente. Mi único objeto es consagrar un débil recuerdo á esos abnegados, que en épocas aciagas para la Patria no olvidaron sus filantrópicos fines. En un libro especial, pienso hablar de ellos con toda la extensión que se merecen. Además, sus doctrinas llenarán un vacío para el maestro pensador, y servirán, por ende, para fortalecer los nuevos principios.

Esto es lo que pienso, Señor Sierra: y dado el entusiasmo que reina entre nuestros compatriotas, y especialmente en el Ciudadano que hoy rige los destinos del País, para alcanzar el progreso nacional por medio de la educación del pueblo, no hay duda de que, con la fe inquebrantable del obrero, á la muerte del Maestro Rébsamen, podemos repetir lo que el Héroe

de Marengo ante el Gran General: "En efecto: la batalla se ha perdido; pero aún queda tiempo para ganar otra."

De Ud. afmo.

ABRAHAM CASTELLANOS.

PRIMERA PARTE.

Ligero Estudio del desarrollo de la Pedgogía en México.

CAPITULO I.

¿QUIÉNES FUERON NUESTROS PRIMEROS PEDAGOGOS?

RESUMEN:—1.—Educación azteca.—2.—Decadencia y consideraciones generales.

1.—Educación azteca.—Abatidas las naciones de esta parte del Nuevo Mundo á la llegada de los hijos del Sol, la antigua organización social fué minada por su base. El pueblo, los guerreros, los sacerdotes y los dioses cayeron como el ramaje al golpe del hacha, para marchitar bruscamente sus redondas celdillas y desprender sus delicados frutos.

El Estado acaba, los dioses huyen. El padre ya no verá á su hijo, luciendo el traje del *cuauhtli*, símbolo del valor por el bien, ni al atrevido *océlotl*, marchar arrogantes á la campaña. El noble ya no verá á su hijo guiado por los sacerdotes del Sol, y aunque el astro siga brillando como siempre desde la mañana hasta la tarde, aunque ilumine con sus bellos crepúsculos la bóveda del cielo, ya no inspirará alegría sino tristezas; no más victorias sino derrotas, tanto en lo

UNIVERSIDAD DE NUEVO LEON
Biblioteca Valverde y Tellez

de Marengo ante el Gran General: "En efecto: la batalla se ha perdido; pero aún queda tiempo para ganar otra."

De Ud. afmo.

ABRAHAM CASTELLANOS.

PRIMERA PARTE.

Ligero Estudio del desarrollo de la Pedgogía en México.

CAPITULO I.

¿QUIÉNES FUERON NUESTROS PRIMEROS PEDAGOGOS?

RESUMEN:—1.—Educación azteca.—2.—Decadencia y consideraciones generales.

1.—Educación azteca.—Abatidas las naciones de esta parte del Nuevo Mundo á la llegada de los hijos del Sol, la antigua organización social fué minada por su base. El pueblo, los guerreros, los sacerdotes y los dioses cayeron como el ramaje al golpe del hacha, para marchitar bruscamente sus redondas celdillas y desprender sus delicados frutos.

El Estado acaba, los dioses huyen. El padre ya no verá á su hijo, luciendo el traje del *cuauhtli*, símbolo del valor por el bien, ni al atrevido *océlotl*, marchar arrogantes á la campaña. El noble ya no verá á su hijo guiado por los sacerdotes del Sol, y aunque el astro siga brillando como siempre desde la mañana hasta la tarde, aunque ilumine con sus bellos crepúsculos la bóveda del cielo, ya no inspirará alegría sino tristezas; no más victorias sino derrotas, tanto en lo

UNIVERSIDAD DE NUEVO LEON
Biblioteca Valverde y Tellez

material como en lo moral. ¡Los dioses huyen! La civilización se pierde como se pierde el alma.

Solamente allá en el fondo del aduar, en el villorrio humilde no tocado por la mano del conquistador, donde los genios de la casa en las primeras horas de la noche llegan contentos al lado de la familia, y toman su asiento al rededor del fuego, solamente ahí de vez en cuando, el venerado indio levanta la cabeza, y con la dulzura del padre y la majestad del sacerdote exclama:(*)

"Hijo mío: has salido á luz del vientre de tu madre como el pollo del huevo, y creciendo como él, te preparas á volar por el mundo, sin que nos sea dado saber por cuánto tiempo nos concederá el cielo el goce de la piedra preciosa que en tí poseemos; pero sea lo que fuere, procura tú vivir rectamente rogando continuamente á Dios que te ayude. El te crió, y él te posée. El es tu padre y te ama más que yo: pon en él tus pensamientos, y dirígele día y noche tus suspiros. Reverencia y saluda á tus mayores, y nunca les des señales de desprecio; no estés mudo para con los pobres y atribulados, antes bien date prisa á consolarlos con buenas palabras. Honra á todos, especialmente á tus padres á quienes debes obediencia, temor y servicio. Guárdate de imitar el ejemplo de aquellos malos hijos, que á guisa de brutos privados de razón, no reverencían á los que les han dado el ser; ni escuchan su doctrina, ni quieren someterse á sus correcciones; porque quien sigue sus huellas tendrá un fin desgraciado y morirá lleno de despecho, ó lanzado á un precipicio ó entre las garras de las fieras."

"No te burles, hijo mío, de los ancianos y de los que

(*) Clavijero.—Tomado de los primeros misioneros.—"Exhortación de un mexicano á su hijo.

tienen alguna imperfección en su cuerpo. No te mofes del que veas cometer una culpa ó flaqueza, ni se la eches en cara: confúndete, al contrario, y teme que te suceda lo mismo que te ofende en los otros. No vayas á donde no te llaman, ni te ingieras en lo que no te importa. En todas tus palabras y acciones procura mostrar tu buena crianza. Cuando converses con alguno no le molestes con tus manos, ni hables demasiado, ni interrumpas ó perturbes á los otros con tus discursos. Si oyes hablar á alguno desacertadamente y no te toca corregirlo, calla: si te toca, considera antes lo que vas á decirle, y no le hables con arrogancia, á fin de que sea más agradecida tu corrección."

"Cuando alguno hable contigo, óyelo atentamente y en actitud comedida, no jugando con los pies, ni mordiendo la capa, ni escupiendo demasiado, ni alzándote á cada instante si estás sentado; pues estas acciones son indicios de ligereza y mala crianza"

"Cuando te pongas á la mesa, no comas aprisa ni des señales de disgusto si algo no te agrada. Si á la hora de comer viene alguno, parte con él lo que tienes y cuando alguno coma contigo, no fijes en él tus miradas."

"Cuando andes, mira por dónde vas, para que no te tropieces con los que pasan. Si vez venir á alguno por el mismo camino, desvíate un poco para hacerle lugar. No pases nunca por delante de tus mayores, sino cuando sea absolutamente necesario ó cuando ellos te lo ordenen. Cuando comas en su compañía, no bebas antes que ellos y sírveles lo que necesiten para granjearte su favor."

"Cuando te den alguna cosa, acéptala con demostraciones de gratitud. Si es grande, no te envanezcas: si es pequeña, no la desprecies, ni te indignes ni ocasio-

nes disgusto á quien te favorece. Si te enriqueces, no te insolentes con los pobres, ni los humilles; pues los dioses que negaron á otros las riquezas para dártelas á tí, disgustados de tu orgullo, pueden quitártelas para darlas á otros. Vive del fruto de tu trabajo, porque así te será más agradable el sustento. Yo, hijo mío, te he sustentado hasta ahora con mis sudores, y en nada he faltado contigo á las obligaciones de padre; te he dado lo necesario sin quitárselo á otros: haz tú lo mismo."

"No mientas jamás, que es gran pecado mentir. Cuando refieras á alguno lo que otro te ha contado, dí la verdad pura, sin añadir nada. No hables mal de nadie. Calla lo malo que observes en otro, si no te toca corregirlo. No seas noticiero ni amigo de sembrar discordias. Cuando lleves algún recado, si el sujeto á quien lo llevas se enfada y habla mal de quien lo envía, no vuelvas á él con esta respuesta, sino procura suavizarla, y disimula cuanto puedas lo que hayas oído, á fin de que no se susciten disgustos y escándalos de que tengas que arrepentirte."

"No te entretengas en el mercado más del tiempo necesario, pues en estos sitios abundan las ocasiones de cometer excesos."

"Cuando te ofrezcan algún empleo, haz cuenta que lo hacen para probarte así que no lo aceptes de pronto, aunque te reconozcas más apto que otro para ejercerlo; sino excúsate hasta que te obliguen á aceptarlo, pues así serás mas estimado."

"No seas disoluto, porque se indignarán contra tí los dioses. Reprime tus apetitos, hijo mío, pues aún eres joven, y aguarda á que llegue á edad oportuna la doncella que los dioses te han destinado para mujer. Déjalo á su cuidado, pues ellos sabrán disponer lo que más convenga. Cuando llegue el tiempo de casarte, no

te atrevas á hacerlo sin el consentimiento de tus padres, porque tendrás un éxito infeliz."

"No hurtes, ni te des al robo, pues serás el oprobio de tus padres, debiendo más bien servirles de honra en galardón de la educación que te han dado. Si eres bueno, tu ejemplo confundirá á los malos. No más, hijo mío: esto basta para cumplir las obligaciones de padre. Con estos consejos quiero fortificar tu corazón. No los desprecies ni los olvides, pues de ellos depende tu vida y toda tu felicidad."

***

2.—Decadencia y consideraciones generales.—A la decadencia rapidísima de la educación antigua, con el derrumbamiento de su civilización por el látigo del encomendero y la avaricia hispana, sucedió un reflejo de luz, una tentativa grande, civilizadora y humana. El esfuerzo de los primeros frailes personificado en Fray Pedro de Gante.

Los esfuerzos de estos apóstoles grandiosos, amenazaron con la excomunión y con el Cristo; pero ni la excomunión ni el Cristo fueron suficientes para detener la barbarie de la fuerza. Los seminarios indios habían muerto, y los sacerdotes, anhelando imponer la teocracia nueva sobre la teocracia antigua, empezaron á estudiar las lenguas para instruir á los indios en la Nueva Doctrina. Las teocracias se tocan y el indio, buen creyente, interpretó á su modo la nueva educación (*) echó á dormir su espíritu con el eterno sopor de los vencidos.

(*) Los dominicos doctrinando á los mixtecas, dijeron: "Creo en Dios Padre todo poderoso" en lengua indígena, y los mixtecas repetián: "Gandí sharôh Ian Ia Cano." (Gandí, Sol; sharôh, creer, Ian, Padre, contracción de Gandí, sol; Ia Cano, que es fuerte.) Creo en el Sol que todo lo puede.

Los primeros frailes, con la invencible fuerza de la fe salvaron las montañas y congregaron á los nativos, estudiaron las lenguas indígenas con los variados *Sistemas silábicos* que traían de la península; escribieron extensos y acabadísimos vocabularios, célebres en la historia de la Filología americana, y después enseñaron, explicando las doctrinas con la ideografía propia de los indios; pero esto debía ser un fulgor de antorcha que se apaga. Extinguido el celo de los primeros frailes, la Nueva España, en materia de instrucción popular, entró en un período letárgico, y singular coincidencia: cuando el dominio hispano tocaba á su fin, un dominico, (*) un descendiente espiritual de aquellos belicosos de la fe, emprendió la magna tarea de educar al pueblo en la provincia de "Las Chiapas."

El dominio español no nos legó doctrinas pedagógicas, y era natural; la misma Europa, en aquel entonces, no las conocía, y los pocos hombres, que como los faros en la noche radiaban su luz, como los faros en la noche, eran puntos brillantes en la tenebrosa obscuridad.

Después de esta ligera introducción, véamos cómo se ha llevado á cabo la evolución escolar en México, manifestando á nuestros lectores, que siendo esta *la primera obra comparativa de Pedagogía* en nuestra Patria, naturalmente tiene muchas lagunas que llenar. Entre nosotros, contadísimos han sido los escritores didácticos en la materia, y estos pocos han generalizado tanto que no es posible pensar en la unidad de doctrina que exige una educación racional.

La revista escolar que nos proponemos, por lo mismo, es ligerísima; pero nuestro objeto es la cimentación

(*) Fray Víctor María Flores, de quien se hablará en la "Galería de Maestros" en preparación.

de un criterio en el estudio teórico y práctico de la educación.

CAPITULO II.

LA ESCUELA LANCASTERIANA.

RESUMEN: 1.—Origen de la escuela Lancasteriana en México. 2.—Organización. 3.—Juicios. 4.—Escuelas Normales Lancasterianas. 5.—Resultados de la pedagogía lancasteriana. 6.—Condición de los maestros. 7.—Juicio del maestro Rébsamen sobre las escuelas de enseñanza mutua.

I.—Origen de la Escuela Lancasteriana en México.—La embriogenia del Estado independiente, no podría aún promover nada en el ramo de Instrucción Pública. Los partidos políticos nacientes abrigaban grandes esperanzas, y uno de estos partidos, el núcleo masónico escocés, desde su órgano oficial "El Sol" propuso el establecimiento de una escuela, y la benemérita Compañía Lancasteriana (1822) empuñó el estandarte del partido liberal durante más de medio siglo.

La escuela lancasteriana, de iniciativa particular, fué, como es sabido, extendiendo su influencia á toda la Nación, desde 1823 en que se le concedió la primera subvención; y es de suponer que en este mismo año ó á principios del siguiente, ya la compañía pudo organizar la primera *Escuela Normal Lancasteriana* para la enseñanza de los maestros; puesto que en 1824 (*)

(*) El decreto XXIV del Congreso Constituyente de Oaxaca de 30 de Diciembre de 1824 dice en su parte expositiva: "El Congreso Constituyente, deseando traer al Estado y propagar á sus pueblos la feliz invención de la enseñanza mútua, dispuso que

Los primeros frailes, con la invencible fuerza de la fe salvaron las montañas y congregaron á los nativos, estudiaron las lenguas indígenas con los variados *Sistemas silábicos* que traían de la península; escribieron extensos y acabadísimos vocabularios, célebres en la historia de la Filología americana, y después enseñaron, explicando las doctrinas con la ideografía propia de los indios; pero esto debía ser un fulgor de antorcha que se apaga. Extinguido el celo de los primeros frailes, la Nueva España, en materia de instrucción popular, entró en un período letárgico, y singular coincidencia: cuando el dominio hispano tocaba á su fin, un dominico, (*) un descendiente espiritual de aquellos belicosos de la fe, emprendió la magna tarea de educar al pueblo en la provincia de "Las Chiapas."

El dominio español no nos legó doctrinas pedagógicas, y era natural; la misma Europa, en aquel entonces, no las conocía, y los pocos hombres, que como los faros en la noche radiaban su luz, como los faros en la noche, eran puntos brillantes en la tenebrosa obscuridad.

Después de esta ligera introducción, véamos cómo se ha llevado á cabo la evolución escolar en México, manifestando á nuestros lectores, que siendo esta *la primera obra comparativa de Pedagogía* en nuestra Patria, naturalmente tiene muchas lagunas que llenar. Entre nosotros, contadísimos han sido los escritores didácticos en la materia, y estos pocos han generalizado tanto que no es posible pensar en la unidad de doctrina que exige una educación racional.

La revista escolar que nos proponemos, por lo mismo, es ligerísima; pero nuestro objeto es la cimentación

(*) Fray Víctor María Flores, de quien se hablará en la "Galería de Maestros" en preparación.

de un criterio en el estudio teórico y práctico de la educación.

CAPITULO II.

LA ESCUELA LANCASTERIANA.

RESUMEN: 1.—Origen de la escuela Lancasteriana en México. 2.—Organización. 3.—Juicios. 4.—Escuelas Normales Lancasterianas. 5.—Resultados de la pedagogía lancasteriana. 6.—Condición de los maestros. 7.—Juicio del maestro Rébsamen sobre las escuelas de enseñanza mutua.

I.—Origen de la Escuela Lancasteriana en México.—La embriogenia del Estado independiente, no podría aún promover nada en el ramo de Instrucción Pública. Los partidos políticos nacientes abrigaban grandes esperanzas, y uno de estos partidos, el núcleo masónico escocés, desde su órgano oficial "El Sol" propuso el establecimiento de una escuela, y la benemérita Compañía Lancasteriana (1822) empuñó el estandarte del partido liberal durante más de medio siglo.

La escuela lancasteriana, de iniciativa particular, fué, como es sabido, extendiendo su influencia á toda la Nación, desde 1823 en que se le concedió la primera subvención; y es de suponer que en este mismo año ó á principios del siguiente, ya la compañía pudo organizar la primera *Escuela Normal Lancasteriana* para la enseñanza de los maestros; puesto que en 1824 (*)

(*) El decreto XXIV del Congreso Constituyente de Oaxaca de 30 de Diciembre de 1824 dice en su parte expositiva: "El Congreso Constituyente, deseando traer al Estado y propagar á sus pueblos la feliz invención de la enseñanza mútua, dispuso que

se proyectó la organización de escuelas normales lancasterianas en alguno de los estados. Anteriormente también se organizaron Escuelas Normales bajo el plan mutuo.

*
* *

2.—Organización.—Determinada la amplísima distribución de los locales para la comodidad y salubridad de un ejército de niños que debían tener una escuela, se distinguían á primera vista, una organización material, en la colocación de mobiliario y útiles, la táctica, disciplina y el programa.

Para la organización material: plataforma del maestro, bancos para 20 niños, telégrafo, los semicírculos, los encerados ó tableros negros, los punteros, los travesaños y los cartelones.

Para la táctica y disciplina, figuraban como instrumentos indispensables los *celadores*, los *instructores* ó *monitores* y los medios disciplinarios, cuadro negro, cuadro de honor, orejas de burro, y en general premios y castigos.

El programa estaba formado por las clásicas mate-

de los fondos públicos se costeara el viaje y mantención de uno ó dos jóvenes oaxaqueños, que pasarán á México á instruirse en la Escuela Normal; y habiéndolo verificado el C. Manuel Orozco, logró en breve tiempo aprender el método Lancasteriano, en términos que mereció la aprobación y recibió el correspondiente diploma, que acredita su indoneidad para dirigir una escuela de enseñanza mutua. En esta virtud ha tenido á bien su Soberanía decretar:

Artículo 1º—Que se establezca en esta Capital una Escuela Normal de enseñanza Mutua en la que se formen maestros que vayan á propagar este admirable método á los demás pueblos del Estado, bajo la dirección del expresado Orozco''.....(Compilación formada por el Profesor Don Eliseo J. Granja en 1894, durante la Administración del Sr. Gral. Gregorio Chávez, sostenedor y protector de la instrucción pública moderna.)

rias: lectura, escritura y cuentas (cuatro reglas, denominados, cuarterola.)

El telégrafo. (*) "Es una tablita apaisada de nueve pulgadas de ancho por seis de alto, asegurada sobre un palo que giraba libremente dentro de unos anillos. A un lado de la tablilla, hay el número de la sección, y en el otro las letras EX ó CO, iniciales de *examen* ó *corrección.* El número de las clases, está vuelto hacia la plataforma mientras los discípulos escriben lo que el instructor ha dictado; pero cuando han concluído, vuelve éste al telégrafo del lado de las iniciales. Hecha la corrección presenta otra vez el número de la sección hacia la plataforma."

Semicírculos.—"En las primeras escuelas de enseñanza mutua, los semicírculos para la lectura, aritmética, etc., eran unas varillas de hierro arqueadas, puestas á treinta y cuatro pulgadas de altura, y girando sobre bisagras para bajarlos ó subirlos, según convenía. En el centro del semicírculo había un pie de hierro para asegurarlo, y un gancho lo detenía cerca de la pared cuando debía estar levantado. Además del gasto de adquisición, exigían muchos de conservación y causaban grandes inconvenientes. Una simple ranura en el suelo en forma de semicírculo, ó una semicircunferencia pintada con un color obscuro y permanente, es lo que más ventajas ofrece."

"La dimensión de los semicírculos depende del número de niños que deban contener los grupos. Estos serán á lo menos de siete, y á lo más de diez, incluso el instructor....."

Encerados ó tableros negros.—"En cada semicírculo y á la distancia de dos pies y medio del suelo debe ha-

(*) Seguimos en esta descripción á Don Antonio de P. Castilla. "La Voz de la Instrucción." Sección facultativa, pág. 46.

ber un encerado ó tablero para las operaciones de aritmética, dibujo lineal, etc. Sus dimensiones, tres pies y medio en cuadro, ó tres y medio de longitud por dos y medio de altura."

"En el centro de la parte superior del marco habrá un clavo para colgar las lecciones de lectura, gramática ó geografía. A la izquierda del encerado, pero fuera de él, habrá otro clavo para colgar las lecciones de aritmética, dibujo lineal..... etc. A la derecha habrá también otro clavo para suspender el puntero al fin de los ejercicios. Sobre cada encerado hay un número que corresponde á las mesas, é indica la sección que allí se reune."

Punteros.—"Cada instructor tiene en los semicírculos un puntero que le sirve para señalar ó indicar la sílaba, frase, figura, etc., que se está estudiando. Tendrá de longitud de un pie y medio á dos pies y un dedo de grueso....."

Travesaños.—"Al rededor de toda la sala y á siete pies de altura, se colocan unos travesaños de tres pulgadas de lado, que sirven para colgar todos los cuadros y lecciones impresas....."

Tableros ó cartelones.—"Estos tableros que cuelgan del travesaño serán de dimensiones proporcionadas á las lecciones impresas, que en ellos deben colocarse ó pegarse. Aunque al principio es un aumento de gastos la compra de tantas tablas ó tableros, sin embargo, debe considerarse como una verdadera economía, porque de este modo, los niños no rasgan ni estropean tan fácilmente las lecciones, pudiendo así servir una colección, diez ó más años."

EL INSPECTOR Ó CELADORES.

"El *inspector* llega por la mañana á la escuela á las 8, examina si la sala está bien limpia, si los cuadros y lecciones están en su lugar correspondiente, prepara las listas, la campanilla, el silbato y la mesa del maestro. A las nueve menos cuarto *abre la puerta á los instructores*, les pasa lista y pone suplentes á los que faltan. A las nueve da la señal para que entren los niños en la escuela. Sube á la plataforma, desde allí examina si los movimientos se ejecutan con precisión y *mantiene el orden más riguroso.* Luego que los niños han llegado á sus puestos, hace la señal para que todos se pongan á trabajar.

El inspector vigila á los instructores, entrega y recoge de éstos los instrumentos necesarios para los diferentes ramos de enseñanza, haciendo pesar sobre ellos la responsabilidad de su conservación, y al fin de cada clase, indica al maestro los que deben ser *premiados* ó *corregidos.*

Concluídas todas las lecciones, preside la salida de los discípulos, la que ha de verificarse sin ruido ni desorden, y sale de la escuela después de dejar en su lugar correspondiente todos los objetos."

LOS INSTRUCTORES.

"No hay número determinado para cada escuela, porque todo depende de los ramos de enseñanza que comprenda. Los instructores son distintos para los bancos y los grupos, y es menester mudarlos, á lo menos, *una vez por semana.*

Se nombran instructores de lectura, otros de escritura y otros de aritmética. No obstante, unos mismos

niños pueden, á la vez, ser instructores de diferentes ramos de enseñanza..."

Táctica para el funcionamiento de la Escuela.—Los medios para transmitir las órdenes pueden reducirse á cuatro: *la campanilla, el pito ó silbato, los signos y la voz.*

He aquí cómo nos pinta el Sr. Castilla, de quien venimos extractando estos apuntes, la manera de funcionar una escuela lancasteriana con los medios apuntados. "El inspector, dice, se sirve de la campanilla, de los signos y la voz; el maestro usa el pito y *algunas veces* de la voz."

"Clase de la mañana.—Escritura.—1º *Para hacer entrar á los discípulos desde el patio á la clase. El inspector se coloca en el dintel de la puerta*, y dice: *En clase de escritura, y da un campanillazo.*—Los instructores suben sobre los bancos, y vuelven los números de los telégrafos hacia los discípulos que van llegando. Estos, manos á la espalda, marchan al paso y entran en sus bancos respectivos.

2º—*Para hacer cesar la marcha.—Un silbido.*—El movimiento debe cesar al instante.

3º—*Para hacer volver los niños de frente al inspector.—Un campanillazo.*—Los instructores, siempre de pie sobre los bancos, se vuelven con los discípulos de frente al inspector, y al mismo tiempo hacen girar los telégrafos de modo que los números de las secciones miren hacia la plataforma.

4º—*Para preparar á entrar á los bancos.—El inspector extiende los brazos horizontalmente, el derecho hacia ádelante y el izquierdo hacia atrás.*—Los niños ponen la mano derecha sobre la mesa que tienen detrás, y la izquierda sobre la suya.

5º—*Para hacer entrar en los bancos y sentarse.—El*

inspector lleva la mano derecha de abajo hacia rriba.—A esta señal, los niños entran en los bancos y se sientan.

6º—*Para hacer poner manos á la espalda.—Las dos manos puestas horizontalmente y luego á la espalda.*—Los niños se ponen manos á la espalda, permaneciendo así durante la lista.

7º—*Para que los instructores pasen lista—Instructores!* y un *campanillazo.*—A la voz de *instructores*, éstos se levantan. Al oír el campanillazo, toman las listas y anotan los presentes sin decir una palabra. Concluída la lista se vuelven de frente á la plataforma.

8º—*Para hacer dar cuenta de lista.—Un campanillazo.*—Los instructores van á la plataforna con sus listas y dicen al maestro que lo anota: *sección tal, presentes tantos, ausentes tantos, total tantos.* Ejemplo: 3ª sección: presentes quince, ausentes tres, total diez y ocho. Después de dejar las listas, vuelven á sentarse.

9º—*Para hacer preparar á limpiar las pizarras.—La mano derecha á la boca, y la izquierda á la altura de la cintura.*—Los discípulos llevan la mano derecha á la boca, humedecen un poco las yemas de los dedos, y al mismo tiempo, aseguran las pizarras con la mano izquierda.

10.—*Para hacer limpiar las pizarras.—La mano derecha agitada horizontalmente.*—Todos los discípulos que escriben sobre la pizarra, pasan los dedos sobre ella con rapidez.

11.—*Para hacer cesar.—Campanillazo.*—Los niños ponen las manos en el borde de la mesa.

12.—*Para hacer inspeccionar las pizarras y distribuir los lápices.—Instructores! y un campanillazo.*—A la voz *instructores*, éstos se levantan. Al oir el campanillazo salen de los bancos, toman los lápices, y dejan uno en

la ranura al frente de cada pizarra. Se detienen al extremo opuesto del banco, mirando hacia los telégrafos. —Los instructores de las secciones que escriben en papel distribuyen las plumas.

13.—*Para que los instructores vuelvan á sus puntos.—Un campanillazo.*—Todos vuelven y se sientan.

14.—*Para hacer empezar el dictado.—Octava sección, empezar.*—El instructor de la octava sección dicta una frase del cuadro de lectura que están estudiando.

Los otros instructores van dictando sucesivamente.

Para indicar que se ha concluído ó escrito la frase, palabra ó sílaba dictada, el inspector vuelve el telégrafo de modo que las letras CO (corrección) sean vistas por el inspector.

15.—*Para hacer corregir.—Instructores, y un campanillazo.*—A la voz de *instructores*, éstos se levantan. Al campanillazo, van á corregir, pasando por detrás de sus discípulos y colocándose á su derecha, para verificar la corrección. Concluída ésta, se detiene en el extremo opuesto de los bancos, vueltos hacia los telégrafos.

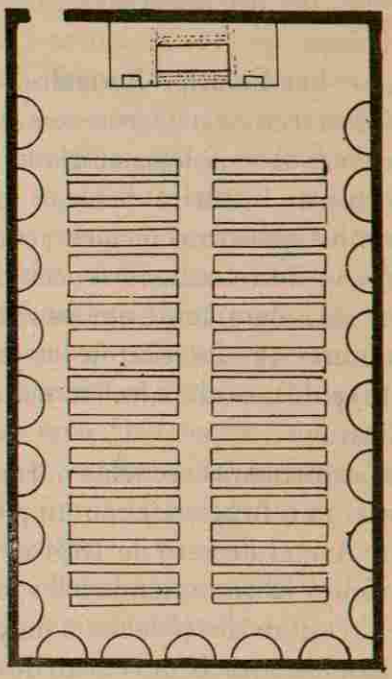
16.—*Para hacer que los instructores ocupen sus puestos. —Campanillazo.*—Todos velven y se sientan."

*
* *

3.—Juicios.—Tal es el cuadro que nos presenta la escuela lancasteriana en una de sus clases. El espíritu del niño cohibido, y muerta la espontaneidad, la iniciativa, y por lo mismo, todo lo que al presente significa *educación* propiamente dicha. Una escuela de esta naturaleza, tenía, por fuerza ineludible, que ser puramente mnemónica, y, por ende, imperfecta. Agregábanse á este suplicio mecánico el suplicio injustificado, irracional de los duros castigos de la palmeta y

la *disciplina*, aplicados por la *sentencia del monitor*, de este pobre niño que también no sabía discernir el bien del mal, lo justo de lo injusto.

Con razón los hombres pensadores recuerdan con horror este infierno de la vida en los primeros albores de la existencia. Rouselot dice: "El maestro reina en su cátedra; no diremos que no gobierna; pero sí, que gobierna por sus ministros: es un rey constitucional sin Parlamento. Los hombres de mi edad han pasado por la escuela mutua. Yo veo aún la inmensa sala donde estábamos encerrados doscientos por lo menos; bancos de veinte plazas, ocupando todo el ancho de ellas; á su extremo, á la derecha, el pupitre del monitor, en la especie de poste movible, con las inscripciones de los principales movimientos de la clase; á lo largo de las paredes, encerados y carteles de lectura; por debajo de cada uno de ellos, otros tantos semicírculos, y de pie, inmediatamente, para la lección de lectura ó de cálculo, el grupo presidido por el monitor, con su largo puntero en la mano. Yo veo todavía las evoluciones regulares, siempre bajo la dirección de los monitores y por sus órdenes, y de que darían idea las de los niños pequeños en las salas de asilo. Los más favorecidos salían de



Plan de una escuela lancasteriana.

allí sabiendo, mal que bien, leer, escribir, contar y con la cabeza llena de nombres geográficos, aprendidos cantando; el mayor número lo había olvidado todo al cabo de poco tiempo, si es que tenía alguna cosa que olvidar."

*
* *

4.—Las Escuelas Normales.—Las escuelas normales lancasterianas nacieron con la vida política del país, y tal vez, no está lejos el día en que, calculando la importancia histórica de estas instituciones en los Estados, los gobiernos locales acuerden la compilación de leyes y decretos de instrucción pública, para comprender más claramente cuáles eran los ideales de aquellos hombres que integraron los primeros Congresos constituyentes en el país, en materia de instrucción pública.

Las primeras escuelas normales lancasterianas empezaron á funcionar con un programa bastante reducido. Así, el decreto de 1824 al que hicimos alusión, su artículo 12 recomienda á los jueces de 1ª Instancia que se "remitan dos jóvenes, ó mayores de veinte años, que sepan leer y escribir, y sean de disposición y buena conducta para que *entren en el curso normal*, y obtenida la aprobación y su diploma de profesores, regresen á sus respectivos partidos á establecer escuelas de enseñanza mutua.....:" Se comprende que el *fin instructivo* era simplemente de mecanismo, para saber dirigir el plantel; pero esto no nos dice aún toda la verdad histórica, pues aunque no se refiere á la institución normal, sí hay algunas luces que nos hablan muy alto en favor de los primeros constituyentes, al menos teóricamente.

Al crearse el Estado de Nuevo León (*) por la Constitución de 4 de Octubre de 1824, ya se pensó seriamente en la instrucción pública, determinando un sencillo programa: leer, escribir, contar, catecismo y explicación de obligaciones civiles; pero dos años después (Decreto núm. 73 de 27 de Febrero de 1826), el programa ha sufrido una transformación radical, que hace honor y pone muy alto el nombre de los regiomontanos. No solamente se dilucidan los programas de la instrucción de los niños y de las niñas, sino que se traza un plan tan original, tan nuevo, que puede decirse que aquellos legisladores se adelantaron á su siglo. Bien que en sus resultados prácticos no correspondieron sus ideales; pero merecen justamente el bien de la Patria. Ya estos compatriotas nuestros pensaron en una educación intelectual, moral y física, y sobre todo, se nota en ellos un espíritu utilitario sorprendente.

Aunque no en un orden metódico, ya los neolonenses se refieren en los diversos artículos del decreto que venimos considerando, á la Moral, Urbanidad, Instrucción Civil, Lenguaje, Aritmética, Ciencias físicas, Geometría, Geografía, Historia, Dibujo, Ejercicios Militares, Labores femeniles y Economía Doméstica.

Sin duda que en algunos otros Estados existe algo muy interesante en materia de instrucción primaria y que aún no se revela á la época actual, ávida de noticias históricas y de investigación de la verdad. Lástima es que aquel decreto, con la fuerza legal de 1829, no hubiese tenido ningún apoyo en la sociedad de aquel entonces.

(*) Memoria del C. General Bernardo Reyes presentada á la XXVIII Legislatura del Estado de Nuevo León.—1895.—Compilación del Sr. Ingeniero Don Miguel F. Martínez, actual Director General de Instrucción Primaria en el Distrito Federal y Territorios.

Mas, esto siquiera, ya nos revela una gran verdad: la potencia evolutiva sobre la que se asentaba la vida política independiente. A las circunstancias histórico-revolucionarias se debe, en gran parte, la muerte de estos ideales.

Las escuelas normales lancasterianas habían nacido con una humilde organización, y el programa, uno de los elementos de la consolidación escolar, se fué modificando por la acción legal ó por la experiencia de muchos maestros.

Como se comprende, hubo diversidad de opiniones en la creación de la institución normal, y hasta 1850 su programa clásico lo podemos resumir en Lectura, Escritura, Aritmética, Catecismo de la Doctrina Cristiana, Catecismo Político, Elementos de Urbanidad y Gramática Castellana.

Veinte años más tarde ya se hacen figurar la Geografía, Geometría, Dibujo, en el progreso de los PRIMEROS ALBORES DE LA REFORMA.

*
* *

5.—Resultados de la Pedagogía Lancasteriana.—Todo lo dicho hasta aquí referente á la escuela lancasteriana, nos conduce á hacer el resumen del resultado teórico-práctico de su pedagogía.

Las escuelas que directamente dependieron de la Compañía, revelan un aspecto conservador en sus programas, en su disciplina y en su aplicación.

Las escuelas que funcionaron de un modo más independiente, fueron las que en distintas partes del país evolucionaron en diversos sentidos, y muy especialmente en el programa de estudios, según las indicaciones que anteceden; pero en cuanto á disciplina, higiene

y aptitud docente, aquella pedagogía era muy estrecha de miras y muy pobre de principios. El estado práctico de sus doctrinas lo podemos apreciar por el estado de sus escuelas normales y la condición de los maestros, hacia el año 70, fecha en que comenzó la nueva luz de la enseñanza.

El maestro español y ciudadano mexicano por naturalización D. Antonio P. Castilla, fué uno de los pedagogos más notables que dedicaron sus energías en favor de la República. Después de haber concluido sus estudios y practicado lo suficiente en España, hizo una jira escolar por Suiza, Alemania, Bélgica, Holanda, Francia, Inglaterra y Estados Unidos. Al fin se radicó en nuestra Patria, y viajó mucho por toda la República. En 1871 publicaba en la capital un periódico, "La Voz de la Instrucción," desde donde dió las primeras lecciones de Pedagogía.

He aquí cómo juzga el estado de las escuelas normales y la condición de los maestros: (*)

Escuelas Normales.—"Después de haber dado á conocer los diversos sistemas generales y métodos especiales de enseñanza, consideramos de sumo interés las ideas que sobre escuelas normales hemos recogido en los diversos países que hemos tenido ocasión de visitar. Pero antes, séanos permitido hacer algunas observaciones del estado que hoy guardan en la República los pocos y muy malos establecimientos, en lo general, que existen de este género.

Sin duda alguna, la palabra NORMAL ha sido y sigue siendo para muchas autoridades y comisiones un nombre vano y sin sentido ni aplicación porque, considerada en su genuina significación, otras serían las

(*) "La Voz de la Instrucción."—Sec. facultativa, pág. 153. —Las Escuelas Normales.

escuelas normales en los Estados que las han iniciado.

Las escuelas normales, bien atendidas y planteadas según su índole especial, son, no sólo un seminario en donde se forman los maestros, sino un perfecto y constante modelo: la norma de las escuelas que todos aspiran imitar. ¿Son éstas las condiciones generales que concurren en las que con este nombre subsisten en los Estados? Que respondan los pueblos; que respondan los profesores. ¿Está la organización de estos establecimientos en armonía con su esencia y con el actual estado de nuestras leyes y de nuestras aspiraciones? Que respondan esas juntas bajo cuyas inspiraciones se han intentado levantar estos seminarios. En nuestro concepto, juzgando por las que hemos visto, no existen....."

El mismo autor (*) agrega: ".....Las escuelas normales son el crepúsculo matutino de una nueva era para la instrucción; pero es preciso que estén dispuestas convenientemente al fin á que se destinan.

Las muy pocas que hemos tenido oportunidad de conocer con este nombre, son una verdadera burla á esta institución; esencialmente nocivas á los Estados que las mantienen: mucho mejor sería no tener nada....."

***

6.—Condición de los maestros. (**)—"..... Nos consuela mucho ver que las altas reputaciones políticas y literarias, consideran la instrucción del hombre como la panacea para todas las plagas que afligen al hombre mismo, como el específico que ha de poner término á

(*) "La Voz de la Instrucción."—Sec. de anuncios "Escuelas Normales," pág. 57.

(**) El mismo autor, pág. 31.—Sec. anuncios.

todas las miserias de la Patria. Pero es preciso que séamos francos y que no nos hagamos ilusiones; dista mucho en lo general del punto á que es necesario traerla, para que produzca los frutos de que es capaz. Seremos ambiciosos, seremos exigentes y hasta descontentadizos en este asunto; pero tal es nuestra pasión y nuestro firme conocimiento. Hemos visitado hermosas ciudades, hemos estado en pueblos, en haciendas y en ranchos, y..... ¡ay! si hubiéramos de referir, en verdad, lo que hemos visto. ¡Ay! si hubiéramos de hacer con severidad nuestras calificaciones..... Maestros hemos visto cuyo aspecto nos ha transportado insensiblemente dos siglos atrás. Escuelas hemos visto, que no las aceptaríamos ni para calabozo de criminales. El estado del profesorado, salvo pocas excepciones, es el de la indigencia, debido á esas mezquinas dotaciones que no cubren ni las necesidades más absolutas del profesor....."

"Ante todo, (*) para proceder de un modo lógico y fácil de comprender, permítasenos trazar en pocas palabras el estado actual de la instrucción primaria en una gran parte de la República.

Difícilmente se encuentran en los pueblos maestros que sepan leer bien, escribir y contar. Leen medianamente, escriben bastante regular, y calculan sin poder dar razón de lo que hacen: vense, es verdad, en las ciudades y pueblos de primer orden, algunos maestros excelentes; empero háblase aquí de la inmensa mayoría de los lugares y pueblos pequeños, muy especialmente en las haciendas y ranchos que componen una

(*) "La Voz de la Instrucción."—Sección facultativa, pág. 1. —"Sistemas generales y métodos especiales de enseñanza."

porción respetable del pueblo mexicano; (*) y con muy pocas excepciones, puede decirse que es proverbial la ignorancia de los maestros de escuela. ¿Qué es lo que puede esperarse de unos hombres groseros, que ordinariamente han escogido esta profesión sólo por evitar los cansados trabajos de la agricultura, ó *que por no tener oficio alguno se meten á maestros del arte de formar hombres?*"

***

7.—Juicio del maestro Rébsamen sobre las escuelas de enseñanza mutua.—".....Lo que el maestro enseña al monitor antes de principiar las clases, el monitor lo repite fielmente como loro, y hace que otro tanto hagan sus discípulos..... En vano se busca aun en asuntos muy elementales, v. gr., en el cálculo, alguna explicación del *por qué*, de tal ó cual operación; todo se reduce á un mecanismo muerto. El programa de estudios en aquellos tiempos era sumamente limitado, y los resultados de la enseñanza aún más modestos.

En cuanto á la disciplina, era excelente; pero tan sólo en apariencia. El maestro, con su Estado Mayor de monitores, consiguió perfectamente mantener el *orden material* durante las clases; pero el *fin supremo de la disciplina escolar*, que la constituye en verdadera educación *ética* y *estética*, y que consiste en que los niños *aprendan á gobernarse á sí mismos*, no pudo, ciertamente, lograrse por el abuso sistemático de premios, faltando el factor más importante: la dirección de un maestro cariñoso y verdadero psicólogo. Los partidarios de la enseñanza mutua creyeron haber encontrado en ella

(*) En las haciendas y ranchos aún reinaba el *modo individual*, y puede decirse que el modo *mutuo* nunca lo pudo vencer.

un medio para propagar la fraternidad entre los hombres. ¡Qué espectáculo más tierno que el de los niños que se comunican los unos á los otros lo poco que saben! El Evangelio ha dicho: "¡Amaos los unos á los otros!"..... Todo esto es muy bello; pero desgraciadamente la realidad no correspondía á tan hermosos ideales! Los monitores, investidos del mando en una edad precoz, se enorgullecían, se volvían déspotas para con sus compañeros de escuela, y hasta para con los miembros de su familia.

Como no entendían el espíritu de lo que tenían que enseñar, se apegaban á la letra, debilitaban en los niños todo sentimiento de independencia de carácter, exigiendo una obediencia ciega. El lujo de premios que se empleaba, en vez de despertar una noble emulación, sólo originaba la codicia en unos, produciendo el completo embotamiento en otros.

Los primeros propagadores de la enseñanza mutua eran héroes de una idea, y arrancaron resultados relativamente buenos á una causa mala. Enfriado el primer entusiasmo, y entregada la escuela Lancasteriana en manos de mercenarios é inexpertos, tenía que revelarse pronto la inutilidad completa de todo ese *mecanismo complicado y vano.*"

CAPITULO III.

ALBORES DE LA REFORMA.

1870-1882.

RESUMEN: 1.—División. 2.—La Prensa ("La Enseñanza," "La Voz de la Instrucción"). 3.—El Poder Público. 4.—Los filósofos (Dr. Barreda y D. Ignacio Ramírez). 5.—Los Maestros. 6.—Congreso Higiénico Pedagógico. *a/* Conclusiones de la 1ª Comisión. *b/* Conclusiones de la 2ª Comisión (mobiliario escolar). *c/* Conclusiones de la 3ª Comisión. *d/* Conclusiones de la 4ª Comisión (método de enseñanza). *e/* Conclusiones de la 5ª Comisión (trabajos escolares). *f/* Conclusiones de la 6ª Comisión.

1.—División.—Sin tener esta obra de ningún modo el carácter de historia de la Pedagogía, nos ha parecido conveniente definir las épocas para juzgar la organización escolar en lo general, y deducir un concepto justificado de la pedagogía naciente. Así, de 1822 á 1870, fecha en que por primera vez la Federación pidió á los Estados noticias acerca de la instrucción elemental, y época en que poco más ó menos comenzó á decretarse la instrucción *primaria obligatoria*, le llamaremos la *época lancasteriana*, juzgada en el capítulo anterior. El período comprendido de 1870 á 1882, lo denominaremos "Albores de la Reforma;" de 83, fundación de la Escuela Modelo de Orizaba, al presente, época de la escuela moderna.

Para ser justos, y para apreciar debidamente el progreso de los períodos citados en asuntos pedagógicos, nos parece oportuno estudiar los FACTORES principales que confirmaron el programa teórico y el concepto que entonces se tenía del MÉTODO PEDAGÓGICO y de la Pedagogía en general.

2.—La Prensa.—En el largo período de la tardía evolución lancasteriana, algunos mestros buenos entre los centenares de maestros malos, como hemos visto, introdujeron poco á poco *materias nuevas en el rudimentario programa de instrucción.* Por el año de 1870, la Prensa pedagógica tomó una parte muy activa, aunque en la realidad, la escuela permanecía en el estado anárquico de antaño. En algunos Estados se iniciaron congresos de profesores, y esto ya significaba un gran adelanto, que se tradujo en leyes y disposiciones reglamentarias, que afectaron profundamente el programa de enseñanza, el factor principal del período que estudiamos. Entre los paladines de aquel entonces figuran, por su antigüedad, "El Porvenir de la Niñez," de la sociedad Lancasteriana; "El Inspector de Instrucción Primaria," de Zacatecas; "La Escuela de Primeras Letras," de una sociedad de enseñanza de Guanajuato; "La Esperanza," de Campeche; "La Siempreviva," de Mérida (destinado á la defensa de la mujer); "La Voz de la Instrucción," de México, y "La Enseñanza," impresa en Nueva York. De estos periódicos nos ocuparemos solamente de los dos últimos para examinar sus tendencias y sus doctrinas.

La Enseñanza.—El primer número de este periódico mexicano, impreso en Nueva York, lleva la fecha de Junio 15 de 1870. El cuerpo de redacción está formado por la Srita. Angela Lozano, y los Sres. D. Manuel Orozco y Berra, Hilarión Frías y Soto y Manuel Peredo. El editor propietario fué D. Nabor Chávez.

El programa de "La Enseñanza" fué un programa enciclopédico, y su objeto, reunir el mayor acopio de material que el maestro pudiera aprovechar. Fué una revista de compilación, no fué una revista de *doctrina didáctica;* pero su compilación es notable, porque

aun al presente, el maestro estudioso encontrará material que le sirva para uniformar sus procedimientos. Por ejemplo: el Sr. Peredo se ocupó de hacer traducciones de asuntos científicos, v. gr., de Macé, "Historia de un bocado de pan," con cuyo objeto se tratan todas las funciones fisiológicas del cuerpo humano; tradujo á Figuier en Ciencias físicas y á otros autores; escribió sobre gramática é hizo notables trabajos de etimología; el Sr. Frías y Soto vertió al español la obra francesa de Luciano Biart, "Aventuras de un joven naturalista en México;" "Viaje al fondo del mar," por Blanchère, etc.; el Sr. Orozco y Berra, "Historia de la Geografía en México," y en general, en este periódico se encuentran estudios de Música, Geografía, Lingüística, Ciencias físicas y naturales, Historia General, etc.

En fin, "La Enseñanza" fué una revista de importancia científica puramente. Debe, sin embargo, figurar como una de las principales revistas escolares. En asuntos pedagógicos, ejerció alguna influencia la traducción de Kalkins.

La Voz de la Instrucción (1871).—Este semanario estuvo destinado al "progroso de la enseñanza y á la defensa de los intereses materiales y morales del Profesorado mexicano," fué un semanario didáctico. Su fundador, redactor y editor propietario, D. Antonio P. Castilla, cumplió fielmente con su programa.

"La Voz de la Instrucción" aparecía dividida en tres secciones para coleccionarlas sucesivamente, siguiendo una compaginación ordenada. Las secciones eran: I. Sección Oficial, donde se publicaron las leyes de instrucción. II. Sección Facultativa, exclusivamente dedicada á Pedagogía General; y III. Sección de Anuncios.

Como periódico esencialmente didáctico, trató con

extensión y según el criterio de la época, el "sistema simultáneo," el "sistema mutuo," el "sistema mixto" y "métodos especiales de enseñanza," todo con gran acopio de observaciones, sobre todo en los "métodos especiales de enseñanza," donde, en cuatro extensos capítulos, se refiere á: I. Ideas generales. II. Escuelas Normales. III. Organización de las Escuelas Normales; y IV. Vigilancia de las escuelas.

En nuestro concepto, el Sr. Castilla, por medio de su periódico, fué el que *dió las primeras lecciones de Pedagogía al Profesorado mexicano*, representando las ideas más avanzadas de la Pedagogía europea en Didáctica y Organización escolar. Entre sus ideas sobre Organización escolar figura una bien notable por cierto. Hablando del modo *simultáneo*, concluye así: "..... 2º *Que el sistema simultáneo* consiste *en formar distintos grupos ó secciones de niños según su grado de instrucción, hacerles leer, escribir y recitar el mismo maestro, sucesivamente por secciones, de modo que la lección dada á uno, la escuchen y aproveche á todos los discípulos de la misma sección.*" ¿Había llegado á España la doctrina danesa, á la Escuela Normal Central de Madrid donde el Sr. Castilla hizo sus estudios, ó en sus viajes por Europa observó el modo mixto de Eckenföerde, que substituyó al mutuo bajo la apariencia del simultáneo? Sea lo que fuere, el educador español proclamó el modo mixto en México con lujo de detalles bajo el nombre de simultáneo; pero dada la época, habló en el desierto.

En cuanto á la teoría del Método, que es una de las cuestiones principales de nuestra investigación, nos dice en tesis general:

"Por Método debemos entender el camino, el medio más pronto y fácil que nos conduce á realizar una cosa útil, y conforme á un fin propuesto y determinado."

"En esta virtud, el Método debe caracterizar, por su rapidez y seguridad, la naturaleza y utilidad del fin. Pero el espíritu humano es demasido finito para abrazar todo el conjunto y percibir colectivamente todas las existencias del Universo, necesitando, por lo tanto, separarlas con el influjo de la razón para contemplarlas, guiado por analogías, en sus más simples elementos. Por este medio se lograría la noción aislada de las cosas, pero no podría alcanzarse una idea perfecta del conjunto. Desde luego surgió la necesidad de componer ó volver á su estado primitivo las existencias separadas, para adquirir el conocimiento del todo; y aquí es donde tiene su origen el *Método analítico* y el *sintético*. El primero de descomposición, y el segundo de recomposición. No satisfecha la razón con este triunfo, hace un nuevo esfuerzo para multiplicar sus recursos y medios de acción; entonces concibe el método *compuesto* ó de *substitución*, que le proporciona recursos para utilizar, alternativamente, el análisis y la sintaxis.

"Estos tres principios son el fundamento ó clave principal de todos los métodos conocidos. Con el auxilio de cualquiera de ellos, ó de todos á la vez, se crean otros para determinados objetos. A estos tres principios se les ha denominado de *investigación*, de *demostración* y de *comprobación*."

"La enseñanza no puede realizarse sin apelar á uno ó algunos de ellos. Mas para enseñar, es preciso *decir*, *hablar*, *interrogar*, *preguntar*, *responder alternativamente*, *narrar y ejecutar*. Cuando solamente se habla, el método se llama *acromático ó recitativo;* si se enseña interrogando, *erotemático ó interrogativo;* si se enseña preguntando y respondiendo como interlocutor, el método se llama *catequístico ó interlocutivo;* si se obliga á referir un párrafo ó capítulo de una materia larga, aprendida

de antemano, entonces se nombra *narrativo;* si á la *referencia* se acompaña el análisis y los razonamientos propios, el método es *racional;* y por último, si la enseñanza es práctica ó intuitiva, el método puede llamarse popular."

Por lo apuntado, el pedagogo Sr. Castilla considera al método pedagógico:

I. Como una fórmula general (Concepto de Quintiliano).

II. Como un conjunto de procedimientos independientes para llegar á un fin: la instrucción.

Fórmula general.

- Método es el camino más pronto y fácil que nos conduce á realizar una cosa útil.
- Quintiliano decía: "El Método es el camino más corto que escoge el profesor para suministrar la instrucción á sus alumnos.

Procedimientos especiales para realizar la fórmula general.

- I. Método analítico.
- II. Método sintético.
- **Método compuesto ó de substitución (analítico-sintético).**
- **Fórmulas independientes secundarias que realizan el fin de la enseñanza.**
  - I. M. Acromático ó recitativo.
  - II. M. Erotemático ó interrogativo.
  - III. M. Catequístico ó interlocutivo.
  - IV. M. Narrativo.
  - V. M. Racional.

* * *

3.—El Poder Público.—Unidad de Doctrina.—En el período de 1867 á 1881 nos había llamado profundamente la atención el desenvolvimiento repentino de los principios pedagógicos en los representantes del Poder Público. Y nos extrañaba tanto más, cuanto que

la *unidad de doctrina* se evidencia en tres Ministerios de instrucción. El primero corresponde al Lic. D. Antonio Martínez de Castro, bajo la Administración del inmortal Benemérito de América (Ley del 2 de Noviembre de 1867, que declaró *obligatoria* la enseñanza primaria y creó la Preparatoria).

"..... En nuestras escuelas primarias, dice, todo el aprendizaje está encomendado á la memoria. En la Gramática, en la Aritmética, en la Geografía, etc., se enseñan palabras antes que ideas, reglas abstractas antes que ejemplos, máximas antes que experiencias, definiciones antes que objetos." (*)

El segundo se refiere al Ministerio del Lic. D. José Díaz Covarrubias en la Administración que creó como obligatoria la Enseñanza objetiva con profesores especiales. Para justificar su procedimiento, el Lic. D. José Díaz Covarrubias se expresaba así, en la memoria de 1873:

"..... además de las materias comprendidas en la instrucción primaria obligatoria, debe ofrecerse á la niñez *una educación más completa, estableciendo en las escuelas lecciones progresivas que tiendan á desarrollar todas las facultades intelectuales y afectivas* de los niños y á iniciarlos en el conocimiento de las diversas ciencias cuyos rudimentos debe conocer todo hombre." (**)

El tercero corresponde al Ministerio del C. D. Protasio Tagle (4 de Junio de 77 á 15 de Noviembre de 79).

En el "Reglamento de las Escuelas Nacionales primarias para niños," Sección 1ª, se lee: "I. Español.—Ejercicios de escritura y lectura en caracteres impresos

(*) Nota tomada de la Pedagogía Ruiz.
(**) Nota tomada de la colección de Memorias del Prof Manuel Cervantes Imaz.

y manuscritos; ejercicios de elocución, según el *método intuitivo*, y de recitación."

En la Sección 3ª (5), entre otras cosas, se piden "Nociones de Ciencias físicas y de Historia natural, aplicadas á los usos de la vida. Descripción de objetos para educar los sentidos de los niños. Estudio de las plantas, hierbas y frutos de los campos; plantas venenosas y medicinales, cereales (asistirán los alumnos de las tres secciones)."

En lo general, en este Reglamento de 12 de Enero de 1879, se ve un plan definido para las escuelas nacionales.

Siguiendo á los que han historografiado esta época, encontramos opiniones divergentes (*) para los Ministros respectivos y esto nos obligó á fijar la atención en ellos, porque en el fondo los tres, el C. Martínez de Castro, el C. Díaz Covarrubias y Tagle, desarrollaron el mismo plan. ¿Es posible, nos habíamos preguntado más de una vez, que en este período (de 67 á 79) tres Ministros hayan pensado lo mismo, el primero creando los principios de la enseñanza integral en la Preparatoria y bosquejando ya las necesidades de la eseñanza elemental en el mismo sentido; el segundo creando los profesores de Enseñanza Objetiva, y el tercero dándole un impulso fuerte al profesorado en el mismo camino? Pudiera creerse que sí, mas es justo convenir que

(*) El Dr. Ruiz, en su "Tratado elemental de Pedagogía," dice de los tres personajes (Martínez de Castro): "Dotaba á ésta (instrucción primaria) del verdadero MÉTODO."

En la época de Díaz Covarrubias repite la misma idea, y lo mismo para el período del Sr. Tagle, en que expresa que en esta época "se dotó á la escuela de MÉTODO."

De estas ideas, bastante confusas y contradictorias, solamente se puede deducir que los tres Ministros tuvieron iguales miras. Más justo y sensato nos parece el juicio de D. Vicente U. Alcaraz, expresado en la Educación Moderna.

hasta ese entonces los Ministros no se ocupaban seriamente de la enseñanza pública. Habría, por lo mismo, alguna fuerza oculta que daba el impulso. Tal creencia nos hizo investigar el carácter y las tendencias de estos tres personajes, que son los protectores de esta primera tentativa del progreso.

Uno de tantos entrevistados nos refirió que al encargarse del Ministerio el Sr. Tagle (4 de Junio de 1877), este señor venía precisamente con las ideas muy opuestas á su antecesor. El primer paso que iba á dar en contra la instrucción pública, era la supresión de los *profesores especiales* de "enseñanza *objetiva*." Entoces una comisión de éstos solicitó una entrevista con el Ministro, quien se dignó recibirlos sarcásticamente. "¿Son Uds., les dijo, los que enseñan á leer con canicas?....." El jefe de la comisión (distinguido discípulo de Barreda) habló con reposo exponiendo su criterio respecto de la enseñanza que nacía, y como resultado de la conferencia, convino el Ministro en que se reunirían dos veces por semana, y que si lo convencían, quedarían en sus puestos, y que si no, porque él pensaba con la sociedad que creía que esta enseñanza era poco menos que inútil, irremisiblemente los profesores de enseñanza objetiva se irían con su materia á sus respectivas casas. El Dr. Barreda fué llamado para conferenciar privadamente sobre el asunto, y el Ministro refractario surgió á la luz como por encanto, transformado en un paladín de la Reforma escolar.

Este incidente, desconocido hasta hoy por los maestros, nos confirma la unidad de tendencias del Poder Público en el período que analizamos.

Al crearse la Escuela Preparatoria, es el Dr. Barreda el que enciende el fuego sagrado; en el Ministerio del Sr. Díaz Covarrubias, es el Dr. Barreda (como

miembro de su familia) quien atiza este fuego, y en la época del Sr. Tagle *el mismo obrero* es el que arroja el incienso en los altares de Minerva.

Si los tres Ministros son grandes porque con su apoyo se hicieron los primeros esfuerzos legislativos de la enseñanza moderna, no es menos grande el sabio, nuevo Mentor de la Reforma. D. Gabino Barreda, por lo mismo, es el héroe de esta jornada. Sin él probablemente los tres Ministros no hubieran pasado á las páginas de la historia.

En resumen, la obra de estos Ministerios, en la parte legislativa de instrucción primaria, la podemos resumir del modo siguiente, correspondiendo:

Al 1º El principio de la enseñanza integral.

Al 2º La creación de la "Enseñanza Objetiva" (*) como un ramo especial. (**)

Al 3º La organización de un programa enciclopédico, consecuencia del principio de "la enseñanza completa," aunque todavía sin atender á su distribución didáctica.

En los Estados.—Debemos agregar que tales principios trascendían á los Estados de la Federación, y que los *maestros intelectuales*, bajo los auspicios de las doctrinas americanas y francesas (ambas tomadas de los alemanes), hicieron reformas radicales en los programas. En el Estado de Veracruz, por ejemplo, el señor Gobernador de entonces, D. Francisco Landero y Cos, en 14 de Enero de 1873, expidió una ley por la que se reformaban los programas. La expresada ley divi-

(*) I.—"Enseñanza Objetiva" es el término americano "objetive teaching" que mucho se aparta del origen pestalozziano, como se verá en las lecciones de la 2ª parte.

(**) II.—Esta enseñanza especial, fué introducida en Alemania por el Prof. Denzel.

día la enseñanza primaria en elemental y superior, exigiendo las materias:

I.—Lectura, Caligrafía, Aritmética elemental, Moral, elementos de Geografía universal, general de México y particular del Estado, elementos de Historia de México, elementos de Gramática castellana.

II.—Nociones generales de Física y de Historia Natural, principios de Geometría y sus aplicaciones más usuales, elementos de Teneduría de Libros y de idioma francés, y dibujo natural y lineal (se señalaban las modificaciones de las escuelas de niñas).

En el fondo, es el mismo progreso legislativo de las escuelas de la Federación, sin sujetarlo á la distribución didáctica.

***

4.—Filósofos.—El Dr. Barreda.—El 10 de Octubre de 1870, el insigne filósofo mexicano D. Gabino Barreda, dirigía una carta didáctica al C. Mariano Riva Palacio, Gobernador entonces del Estado de México, resolviendo la consulta que le hizo este funcionario para llevar á cabo la uniformidad metódica en el Instituto de Toluca. En esta epístola, que es un monumento pedagógico, el Sr. Barreda demuestra la superioridad del *nuevo plan* que dió vida á la Preparatoria, sobre la educación antigua.

Verdad es que en ese documento importantísimo, el Sr. Barreda no se refiere á la instrucción primaria; pero en el plan trazado para discutir y justificar el nuevo programa de la Preparatoria, palpita y se sostiene el principio didáctico de la ENSEÑANZA COMPLETA, es decir, INTEGRAL. Y como *el principio* didáctico, al discutirse en el sentido de la enseñanza, necesariamente tiene que abarcar toda, el Dr. Barreda no pudo

eximirse de la *ley*, y su doctrina nos demuestra el *conjunto armónico* que proclama el principio para la verdadera educación del hombre.

Dice:..... "si es cierto que el buen método es la primera condición de todo éxito; si, como dice un gran filósofo: "Los hombres, más que doctrinas, necesitan métodos; más que instrucción han menester educación," todo lo que contribuye á inculcar en nuestro ánimo los métodos más propios, más seguros y más probados de encontrar la verdad, debe introducirse con el mayor empeño en la educación de la juventud. Bajo este respecto, nada es comparable al estudio de las ciencias positivas, para grabar en el ánimo de los educandos, de una manera práctica, y por lo mismo indeleble, los verdaderos métodos, con ayuda de los cuales la inteligencia humana ha logrado elevarse al conocimiento de la verdad. Desde los más sencillos raciocinios deductivos, hasta las más complicadas inferencias inductivas, todo se pone sucesivamente ante sus ojos, no por simples reglas abstractas, incapaces las más veces de ser comprendidas y mucho menos de ser puestas en uso, sino haciendo prácticamente cada día ó viendo hechas las mejores aplicaciones de dichos métodos."

En la Didáctica Pedagógica, como en todas las ciencias, se reconocen principios fundamentales, que á manera de las fórmulas matemáticas, aprisionan una serie de hechos que manifiestan la existencia de la ley (*) como lo demostraremos en la 2ª parte. En la

(*) Hasta en los momentos en que escribimos estas líneas, existe en México una gran confusión técnica de los principios didácticos entre los maestros. Generalmente se confunden con las *reglas generales*: "IR *de lo conocido á lo desconocido,*" "*de lo concreto á lo abstracto,*" "*de lo empírico á lo racional,*" etc., con los principios didácticos.

marcha evolutiva de la organización escolar, los hombres de genio, ajenos á la Pedagogía, han sorprendido algunas veces uno ó varios de estos principios, y llevándolos de la especulación filosófica á la práctica, los han traducido en planes generales de educación, impulsando la organización escolar poderosamente. Esto aconteció con el insigne Barreda. Elaborando en la filosofía comtiana (*) ya la vasta concepción del gran filósofo de Montpellier, entrevió el saludable principio de LA ENSEÑANZA INTEGRAL y con él creó el plan de la Preparatoria, que va perfeccionándose en la época actual. El principio abarcó en parte á la escuela primaria, como lo veremos adelante, aunque esta reforma quedó en mantillas por falta de elementos técnicos por una parte y por la gran confusión organizadora que reinaba entonces.

Reinó más la confusión entre los hombres cultos (como sucedió en todos los países en el mismo asunto), *cuando se procedió á la interpretación del principio desarrollado por Barreda.* Barreda habló de la evolución mental, considerándola como un todo, y dijo: "Dos son únicamente los caminos que el entendimiento humano puede seguir en la investigación de la verdad, la inducción y la deducción. La primera, partiendo de lo particular á lo general, ó de lo menos á lo más general; la segunda, procediendo de lo general á lo particular, ó de lo más á lo menos general, pero siempre procurando pasar en ambos casos de lo conocido á lo desconocido....."

Barreda entendía el principio filosófico sin confundirlo con el procedimiento pedagógico; pero los inter-

(*) Véase nuestro tratado de "Metodología Especial." 2ª parte. Cap. IV.

pretadores entre los maestros y los laicos, indujeron mal trayendo á la Pedagogía el principio de los métodos lógicos.

DOCTOR DON GABINO BARREDA,
eminente filósofo mexicano.

D. Ignacio Ramírez.—D. Gabino Barreda había trabajado en principio y calladamente, conociendo el medio social en el cual laboraba. Sin embargo, esa tranquilidad era aparente. Pronto comenzaron los ataques contra el plan que no concordaba con el tradicional de *mínimos y menores*, y en el parlamento (1873) residió lo más fuerte de la oposición, con motivo de las solicitudes de dispensa de ciertos estudios que en concepto de los solicitantes no eran necesarios ya para médicos ó para abogados. Al hacer estas reminiscencias exclamamos tristemente con el Sr. Barreda: ¡EN

CIERTAS MATERIAS EL VULGO NO SE ENCUENTRA SÓLO ENTRE LOS IGNORANTES!

Como hemos dicho, Barreda trabajaba en principio, y como el principio empezaba á tocar los peldaños de la escuela primaria, el gran pensador D. Ignacio Ramírez quiso explicar el principio de la enseñanza integral *para las clases bajas de la sociedad intelectual*, con motivo de una consulta que se le hizo para las *escuelas municipales*, y sembró la confusión y la desconfianza, aun entre los maestros de entonces. He aquí el juicio del notable maestro D. Vicente U. Alcaraz, consignado en la introducción de sus "Lecciones sobre cosas." (Educación Moderna, pág. 16).

"El Sr. Ramírez, dice, escribió un libro como suyo, digno por más de un título de ser estudiado; pero con el que, preocupándose más de enseñanza que de educación, más de doctrinas que de métodos, lanzó la primera piedra de confusión en asunto tan importante como delicado."

"En ese mismo libro se habla de idiomas, de física, de química, de astronomía, de historia, etc., etc., y como el Sr. Ramírez decía que ese era un gran trabajo para un profesor, á quien no podrían darse sino setenta y cinco pesos, se creyó, y hasta cierto punto con razón, que se trataba de enseñar todo esto, y enseñarlo en el sentido que en la escuela se ha dado siempre á esta palabra."

"Si la reforma no abundaba antes en partidarios, desde aquel momento tuvo menos, pues se enfriaron aun muchos que empezaban á vacilar."

"¡Cómo! decían: ¿Es posible que se piense seriamente en enseñar á los niños tantas y tantas cosas, que las escuelas especiales tienen tanto trabajo y dilatan tanto tiempo en enseñar á los adultos?"

Tal era el insensato criterio para juzgar de uno de los hermosos principios de la Didáctica Pedagógica, cuya historia es un proceso de irradiaciones luminosas desde Bacón á Spencer!

*
* *

5.—Los Maestros.—La reforma iniciada en la época del Sr. Díaz Covarrubias, tuvo sus tropiezos y sus celos en las nacientes Escuelas Nacionales Primarias donde se *implantó la Enseñanza Objetiva.*

Refieren los actores de aquella época, que siendo las lecciones de Enseñanza Objetiva sobre Ciencias, no podrían darlas sino personas de conocimientos reconocidos por la sociedad y por la ley. Como los maestros de escuela no podrían comprobar sus aptitudes sobre la materia, lo natural era que estas clases instituídas COMO UN RAMO ESPECIAL se confiaran á personas idóneas, conocedoras de las Ciencias Naturales, y así fué que se nombraron MÉDICOS é ingenieros para dar las clases. Los maestros recibieron la institución con desagrado y la sociedad también. En las escuelas, lo que se llamaba la clase de "Objetiva," era una especie de castigo á donde enviaban á los desaplicados, faltistas, etc., de todos los cursos y de todas las edades. La Reforma con este *ramo*, por lo mismo, nació con el descrédito, y más se acentuó éste, porque los doctores, lejos de la educación y la enseñanza, no sabían ni el objeto de la materia, ni los procedimientos de enseñanza. Solamente uno de todos los profesores médicos abrió una nueva senda, y este único, necesariamente, tiene que ser separado de la época empírica, y abrir la primera página de la reforma escolar contemporánea.

Dejamos la palabra al profesor Alcaraz: "En 1874,

dice, fué nombrado Oficial Mayor del Ministerio de Justicia é Instrucción Pública, el Sr. Lic. D. José Díaz Covarrubias."

"No habiendo entonces Ministro, él desempeñaba la cartera, y con este carácter tomó algunas disposiciones encaminadas á realizar en las Escuelas Nacionales Primarias, la introducción de la tan debatida *enseñanza objetiva.*"

"Pero, ¡ay! la forma que se daba á esta planteación no correspondía á los deseos ni al entusiasmo del que la procuraba."

"Mal aconsejado, sin duda, pensó en nombrar y nombró, en efecto, *un profesor de enseñanza objetiva* (*) para cada escuela, que debía permanecer en ella, si mal no recordamos, dos horas cada día."

"Esto no necesita comentarios: ello prueba, sin esfuerzo alguno, que no se había penetrado la idea, que se nombraban profesores de enseñanza objetiva, es decir, profesores de un método, como se nombraban profesores de inglés ó de derecho, es decir, profesores de una materia."

"Y es que se estaba creyendo que á este género pertenecía la enseñanza objetiva porque era la *enseñanza* de varias materias."

"Profesor hubo que en sus dos horas de clase, hablara un día de Zoología, clasificando algunos animales (que no tenía presentes); de Fisiología, explicando el aparato respiratorio; de Química, diciendo que el

(*) Igual cosa aconteció en la misma Alemania, después de haberse proclamado el principio de la INTUICIÓN. El principio didáctico desvirtuado pasó á Francia con Mme. Pape y Baudouin (Lecciones de cosas), y á Inglaterra y Estados Unidos (Enseñanza Objetiva). En 1854, en Alemania, recobró la Enseñanza Intuitiva el puesto que le corresponde.—A. C.

ácido carbónico, que produce la muerte respirándolo, es una combinación de oxígeno y carbono; de la gruta del Perro, tan célebre por la producción de ácido carbónico; de Geografía, para decir dónde está esa gruta; de distancias itinerarias; de la forma de la tierra; de ésta considerada como planeta; de la luna; de las estrellas (hablaba de dos, (?) la matutina, que se llama Venus, y la vespertina que se llama Hésper ó Vésper); del sol; del alumbrado; del gas y la luz eléctrica; de metales; de medallas y monedas, y terminó hablando de comercio y navegación." (*)

Como era natural, los maestros se disgustaron mucho, al ver que los nombramientos recaían en personas que nada conocían de enseñanza y no era verdad que á los maestros debía juzgárseles tan severamente, porque á pesar del atraso general, sí había personas en el profesorado mexicano, bastante capaces para organizar la enseñanza naciente, con más seguridad de éxito que los doctores é ingenieros. Esto dió lugar á una lucha de prestigio. Los maestros más notables, justamente heridos en su amor propio (**) y en su profesión, se propusieron probar que eran competentes.

Así es que llevaron el principio discutido al centro científico-literario más notable de entonces, al célebre "Liceo Hidalgo," y donde se escuchó la voz del inolvidable Sr. J. Manuel Guillé, del Sr. Alcaraz, entre los maestros, y de los más célebres pensadores entre los literatos y filósofos. En el Liceo se trató con calor el asunto de la Enseñanza Objetiva, y se discutieron las doctrinas sobre *métodos*, que más tarde constituyeron un

(*) "La Educación Moderna." 1884.—Lec. sobre cosas.—Introducción.

(**) Los profesores D. J. Manuel Guillé, D. Vicente U. Alcaraz, D. Manuel Cervantes Imaz y el Sr. Rodríguez y Cos.

credo educacional en el Primer Congreso Higiénico Pedagógico, del que hablaremos adelante.

Los esfuerzos de este pequeño Renacimiento no fueron perdidos. He aquí algunos de sus resultados:

J. MANUEL GUILLÉ.—El profesor Guillé poseía el francés, el inglés y el alemán, y por lo mismo, estaba en mejores condiciones para beber en ricas fuentes. Así fué que en 1877, pudo legar al profesorado mexicano una obra (*) excelente, donde, usando del procedimiento *concéntrico*, aplicado á la entonces denominada Enseñanza Objetiva, reunió las doctrinas de notables pedagogos, aplicadas al Dibujo, Escritura, Recitación, Lectura, Canto y Aritmética.

La parte consagrada al lenguaje, es la más importante de la obrita como asunto teórico-práctico. En ella, el Sr. Guillé resume las doctrinas del notable maestro alemán Adolfo Klauwell y aboga por la marcha analítico-sintética generalizada en Alemania, y actualmente aplicada en la República Mexicana por maestros expertos.

Es la obrita del Sr. Guillé un tesoro que debieran conocer todos los maestros de la presente generación.

D. VICENTE U. ALCARAZ.—Notabilísimo maestro mexicano, hijo de esta época de generación pedagógica, demostró su capacidad intelectual recogiendo las más autorizadas opiniones en teoría y práctica; pero á causa del desencanto que sufría por el atraso de la época, en la que, cuando quiso introducir sus primeros ensayos de Aritmética (1870), fué considerado como visionario por sus colegas, lo encontramos *laborando* en silencio hasta el año de 1882, en que la casa Aguilar é Hijos publicó "La Educación Moderna." La

(*) "La Enseñanza Elemental," Guía teórico-práctica para la instrucción primaria.

91139

tempestad contra toda innovación era deshecha, y el Sr. Alcaraz, todo modestia, abnegación y fe, trabajó sin dar su nombre, dejando que la historia le hiciera justicia. Publicó sucesivamente sus obras sobre Lenguaje (1882); Cálculo (1882); Educación sensoria (1883); dibujo (1883), y el primer tomo de "Lecciones sobre cosas" (1884).

En Lenguaje dió á conocer las opiniones de Wickersham, Calkins, Guillé, Grosselin y Legouvé.

En el Cálculo, los procedimientos de James Currie, Harrison, Calkins y Perkins. Fué el primero que teóricamente aconsejó la reducción á la unidad.

En la "Educación Sensoria" compiló los trabajos de Eugène Rendu, Carpentier, Rapet, Delon, Kidle, Baudouin, etc.

En el "Dibujo" desarrolló un interesante programa concéntrico, usando de la Geometría y algunas industrias.

En las "Lecciones sobre cosas" reunió las opiniones de Alcántara y García; Rendu, Fanny y Ch. Delon (traducción de Guillé.—Método Intuitivo); Morrison, David Stow, Young, Currie y Arent (trad. de Guillé).

Los cinco volúmenes especificados deben formar parte de la biblioteca de todo maestro estudioso. El Sr. Alcaraz fué un abnegado que sembró aún en terreno estéril. Al presente es cuando sus obras empezarán á tener mérito á los ojos de los maestros modernos, que basen sus conocimientos en un criterio sólido y científico.

***

Resumen.—Todos los trabajos enunciados son los factores principales que antecedieron (menos los consignados en los tres últimos tomos de la "Educación

011349

Moderna") para la formación técnica en el Primer Congreso Higiénico Pedagógico.

Por lo expuesto, estos factores principales fueron: I.—La Prensa; II.—El Poder Público; III.—Los Filósofos, y IV.—Los maestros.

Repetimos de estos últimos, que solamente nos ocupamos de los principales, que bastarán á nuestro objeto para dar una idea del estado teórico de la Pedagogía en México desde 1870 á 1882.

***

6.—Congreso Higiénico-Pedagógico.—(*Enero á Julio*). —A moción del Consejo Superior de Salubridad, ante el Ministerio de Gobernación, inauguróse el Congreso Higiénico-Pedagógico el 21 de Enero de 1882.

En teoría, el Congreso Higiénico-Pedagógico cierra el período histórico de la evolución escolar desde 1870 y representa los ideales de toda esa generación de maestros que buscaba el conjunto de doctrinas, ya en pleno desarrollo práctico en los países europeos.

Seis fueron los dictámenes sobre las cuestiones siguientes:

I.—¿Cuáles son las condiciones higiénicas indispensables que debe llenar una casa destinada para Escuela de Instrucción Primaria?

II.—¿Cuál es el modelo del mobiliario escolar que siendo económico, satisface mejor las exigencias de la higiene, y que por lo tanto, debe preferirse?

III.—¿Qué condiciones deben tener los libros y útiles para la Instrucción, á fin de que no se altere la salud de los niños?

IV.—¿Cuál es el método de enseñanza que da mejor instrucción á los niños, sin comprometer su salud?.....

V.—¿Cuál debe ser la distribución diaria de los trabajos escolares, según las diferentes edades de los educandos, y qué ejercicios deben practicarse para favorecer el desarrollo corporal?

VI.—¿Qué precauciones deben tomarse en los establecimientos de Instrucción Primaria para evitar entre los niños la transmisión de las enfermedades contagiosas?

***

a/—Conclusiones de la 1ª Comisión.—PRIMERA PARTE. —*Prescripciones relativas á una Escuela Modelo.* I.—El edificio destinado para escuela deberá construirse previa y especialmente bajo un plano conforme á las circunstancias y carácter del establecimiento que se vaya á crear.

II.—La construcción se hará en lugares secos natural ó artificialmente, prefiriendo, siempre que sea posible, los puntos que se hallen á una altura regular.

III.—Los materiales de construcción serán sólidos, ligeros, refractarios á la humedad, malos conductores del calor é inatacables en lo posible por los diversos agentes que puedan ejercer sobre ellos una acción destructora.

IV.—La orientación será la del Este Nor-Este.

V.—Los pisos de las clases, dormitorios y cualquiera otro departamento situado en el piso bajo, estarán á 1 metro 50 centímetros cuando menos, arriba del nivel de los patios.

VI.—La forma de las salas de clase será la de un paralelógramo cuyos ángulos sean cortados por un arco de círculo, aproximándose en lo posible á la figura de la elipse. Las dimensiones se calcularán por 1

metro 50 centímetros cuadrados de superficie por alumno, y de 4 metros 50 centímetros á 5 de altura. El piso tendrá una ligera inclinación que facilite la vigilancia de los niños por el profesor.

VII.—Al salón especial para gimnasia se le dará la forma prevenida para las clases, una amplitud suficiente para que los alumnos puedan trabajar con libertad en los aparatos, y la v ntilación arreglada de manera que no haya corrientes que puedan ofender á los alumnos.

VIII.—El patio para los juegos y ejercicios gimnásticos tendrá una superficie de seis metros cuadrados por cada alumno, estará macadamizado y cubierto en una parte de su extensión, en la que habrá algunos asientos.

IX.—En esta Escuela Modelo habrá habitaciones para el director y para la servidumbre; además, una sala para recibir, un guardarropía y un comedor para los alumnos; habrá también un jardín y una sala con ventilación y luz suficiente, destinándose este departamento para museo de Historia Natural, así como para la colocación de aparatos de Física y Química.

X.—En el caso en que se construyeren escaleras, se formarán en ángulo recto, con un descanso á cada diez escalones. La rampa tendrá de 1 metro 20 centímetros á 1.40. Los escalones 30 centímetros de huella por 15 de peralte; el borde en superficie curva; el pasamano tendrá á cada 40 centímetros unos botones ó perillas que impidan á los niños bajar sobre él.

XI.—Los comunes serán construídos en cuartos separados entre sí por medio de tabiques, de modo que no haya en cada cuarto sino un solo asiento. Serán de sess-pool y de manera que el alumno no pueda colocarse sino sentado naturalmente en ellos. Habrá en ca-

da lugar una cantidad suficiente de agua con caída automática. La entrada de cada cuarto se cubrirá con una puerta que deje ver al niño parte del busto y de las rodillas abajo. La pintura de los comunes será de aquella que se preste menos para escribir ó dibujar sobre su pasta. Las puertas no podrán cerrarse por el interior.

XII.—La comunicación para los niños en todas las salas se hará por puertas hacia el corredor ó patio central de la escuela, dejando sólo para los profesores la comunicación interior.

XIII.—Las puertas deberán abrirse hacia fuera y no tendrán menos de tres metros de altura por uno y medio de ancho.

XIV.—Habrá en las clases y dormitorios, por cada dos alumnos, una ventila superior y otra inferior, con diámetro de 12 centímetros.

XV.—Las piezas destinadas para las clases deberán ser bañadas por la luz natural directa, agente poderoso para conservar y aun para restablecer la salud de los niños.

XVI.—La luz se dará según la clase de trabajo á que se dediquen los alumnos. Para la escritura y lectura se preferirá la luz unilateral izquierda, pudiendo emplearse, sin embargo, la bilateral diferencial. Para el dibujo, la luz zenital ó la del Norte.

XVII.—Para mitigar y graduar la luz se usarán persianas de láminas movibles, capaces de inclinarse sobre su eje y de modo que se reunan para dejar descubierta toda la ventana. Los transparentes serán de tela delgada y sin ornato alguno, corriéndose de abajo hacia arriba. Para los tragaluces se emplearán dos cortinas, una blanca y otra negra, que correrán independientemente.

XVIII.—Para la iluminación artificial se preferirá

la bujía esteárica en cuanto sea compatible con los trabajos escolares. Después de ella, se recomiendan los aceites grasosos purificados, usando lámparas del sistema Carcel. Por último, el gas hidrógeno carbonado con gran ventilación en los departamentos, y empleando siempre el aparato de Morin. (*)

XIX.—La distancia que debe haber entre el foco luminoso de gas y la mesa de los trabajos, no debe ser menor de 1 metro 40 centímetros.

XX.—La escuela dispondrá de una cantidad suficiente de agua, poniendo en cada clase una llave á disposición del profesor.

SEGUNDA PARTE.—*Prescripciones para las escuelas en general.* I.—Las escuelas públicas no deberán situarse en casas de vecindad.

II.—Serán preferidas las casas que puedan dar para las clases la orientación del Sur ó la del Este.

III.—Toda escuela deberá tener tantas salas para clases como sean las secciones principales en que se hubieren repartido los alumnos.

IV.—En las escuelas en que hubiere alumnos de todas edades, se procurará que los departamentos de los pequeñitos estén separados de los que ocupan los niños de mayor edad.

V.—En toda escuela habrá, además de las salas de clase, un patio con extensión suficiente para los juegos y ejercicios gimnásticos. Este lugar no estará empedrado.

VI.—En toda escuela se procurará formar un jardín.

VII.—En toda escuela se darán habitaciones para el

(*) Este aparato consiste en dos tubos metálicos concéntricos, colocados sobre cada llama y en comunicación con el aire libre. —(Nota de la Comisión).

profesor, procurando que estén independientes de los departamentos destinados para las clases.

VIII.—Nunca se permitirá en cada salón un número de alumnos mayor que el que pueda caber cómodamente, calculando de siete á ocho metros cúbicos para cada niño. La superficie para cada alumno no será menor de un metro cuadrado.

IX.—Habrá en cada escuela una pieza para guardarropía.

X.—En las escuelas en que hubiese necesidad de tener alumnos internos, los departamentos destinados para dormitorios llenarán las condiciones siguientes: tendrán la orientación del Este ó la del Sur, en caso de no poder colocarse al Este Nor-Este; su ventilación estará arreglada de manera que para cada individuo entren, por hora, 35 metros cúbicos de aire, y sus dimensiones serán tales, que para cada alumno haya 25 metros cúbicos de capacidad. En lo relativo á la iluminación, se puede seguir lo indicado anteriormente sobre el particular, prohibiendo el uso del gas en estas habitaciones.

XI.—Tanto en los dormitorios como en las salas de clase, se colocarán ventilas de 12 centímetros de diámetro; una superior y otra inferior por cada dos alumnos.

XII.—En todas las escuelas se construirán inodoros, según las prescripciones dadas para la Escuela Modelo.

XIII.—En las casas ocupadas por las escuelas se evitará que haya caños abiertos, mingitorios en el zaguán y depósitos de basura é inmundicias.

XIV.—Toda escuela deberá tener sus cañerías para el agua, de manera que pueda haber una llave en cada sala. Si esto no es posible, se dispondrán depósitos fue-

ra de los salones, á fin de que los niños hallen el líquido en las mejores condiciones higiénicas.

*
* *

b/—Conclusiones de la 2ª Comisión.—MOBILIARIO ESCOLAR. 1ª—Para las labores escolares deben adoptarse las mesa-bancos de dos asientos.

2ª—Las mesa-bancos deben constar de mesa, banco, respaldo de éste, descanso para los pies y caja para los libros.

I. *Mesa.*—La mesa para los niños deberá tener una longitud de 1 metro 20 centímetros (60 centímetros para cada alumno), su altura será de preferencia de 0 metros 76 centímetros,—igual para todas las tallas,—y en caso de que el banco y la tarima no tengan el mecanismo conveniente para modificar su distancia con relación al piso, variará entonces con la del banco, sujetándose para ello á las proporciones contenidas en la tabla que consta al fin. La cubierta constará de una porción horizontal de 0 metro 10 centímetros de ancho y de otra inclinada de 0 metro 35 centímetros, cuya inclinación será de 15°.

II. *Banco.*—Debe tener una altura diferente, según las diversas tallas, estableciendo las relaciones siguientes: la distancia vertical entre la mesa y el banco, corresponderá á un sexto de estatura y á dos séptimos la distancia entre el banco y el piso de la mesa-banco. Entre dicha mesa y su banco, la distancia será nula ó negativa, sin que en este último sentido exceda de 3 centímetros. La superficie del asiento será ligeramente cóncava, teniendo su máximun de concavidad (2 ó 3 centímetros) en la unión del tercio medio con el tercio posterior. El ancho de este asiento será de 25 á 30 centímetros y el largo el de la mesa.

III. *Respaldo.*—Debe ser de todo el largo del banco, y su altura sobre el asiento proporcionada al sexto de estatura. Será, además, cóncavo en la parte inferior y convexo en la superior.

IV. *Descanso para los pies.*—Deberá pasar de un lado á otro de la mesa, bajo los pies del niño; tendrá un ancho de 30 centímetros y una inclinación de 20°. Se colocará á una distancia horizontal de la perpendicular del borde anterior del banco igual á dos tercios de la altura de éste sobre la tarima.

V. *Caja para libros.*—Se formará ésta colocando una tabla de 25 centímetros de ancho debajo de la cubierta de la mesa y á 12 centímetros de distancia de la parte horizontal. Los lados y fondo de la caja quedarán formados por los lados y cara posterior de la mesa. Si el profesor lo creyera necesario, podrá agregar á la referida caja una tapa anterior que pueda cerrarse con llave.

3ª—Deben evitarse en estos muebles esquinas y filos pronunciados.

4ª—Es conveniente que el mueble sea de fierro colado en su armazón, y de madera compacta el resto.

5ª—Es igualmente conveniente que el armazón del asiento y tarima tengan una disposición tal, que permita variar las distancias relativas en un mismo modelo para las diversas tallas.

***

c/—**Conclusiones de la 3ª Comisión.**—Libros y Utiles. 1ª—Los libros para la enseñanza deben estar impresos en papel blanco amarillento, sin lustre.

2ª—Las letras deben ser bien negras y de un negro uniforme en toda la impresión.

3ª—Mientras más tierna sea la edad del alumno, mayores deben ser los caracteres.

4ª—El tamaño de la letra, por lo menos, será de dos milímetros. Los llenos de los tipos no deben tener menos de un cuarto de milímetro. Los rasgos que terminan las letras en sus ángulos se reforzarán, para que no aparezcan redondeados.

5ª—El intervalo de las letras sucesivas será como mínimun igual á la distancia que separa los trazos de una *n*.

6ª—El espacio entre renglón y renglón no podrá ser menor de dos y medio milímetros.

7ª—La longitud de las líneas de impresión será de 90 milímetros, pudiendo extenderse hasta 100 milímetros.

8ª—La tinta que se use en las escuelas se compondrá esencialmente de tanato y galato de fierro en suspensión, pudiendo ser hecha conforme á esta fórmula:

Nuez de agallas.....	1 kilogramo.
Sulfato de fierro.....	500 gramos.
Goma arábiga.....	500 gramos.
Agua.....	16 litros.

Se hace un cocimiento con las agallas, previamente trituradas. Se disuelve después la goma y se filtra en lienzo. Se agrega el sulfato de fierro, y se deja reposar hasta que se enfría, se embotella, tapándose herméticamente. Esta tinta admite la adición de otra cantidad igual de agua, para formar tinta sencilla.

9ª Las pizarras deberán ser proporcionadas á la edad de los alumnos y á los usos á que se les destine: deberán, además, ser de piedra, de color negro mate, sin brillo, y tener marco de madera suave con ángulos redondeados.

10. Los pizarrines deberán permanecer pendientes de las pizarras, por medio de un cordón, á fin de que los niños no los lleven en el bolsillo.

11. En las escuelas nocturnas deberá hacerse el menor uso posible de las pizarras.

12. Los pizarrones serán negros, bien tersos, sin abolladuras ni brillo.

13. Los gises tendrán la consistencia necesaria para que pinten clara y distintamente el trazo. Los más recomendables son los compuestos de creta y sulfato de cal (yeso).

14. Se usarán plumas de acero, niqueladas si es posible, y lo más gruesas que se pueda en relación al tamaño y forma de la letra.

15. Los portaplumas deberán ser de grueso mediano, de corcho ú otra madera ó substancia ligera y que no terminen en punta.

16. El papel para escribir, será blanco amarillento y sin lustre.

17. El tamaño de la hoja de papel ó del cuaderno, será proporcionado al tamaño del niño, y más ancho que largo, para facilitarle la actitud debida.

18. El borde del cuaderno debe quedar paralelo al borde de la mesa.

19. Los caracteres menores de los mapas, deberán ser de un milímetro.

20. La lectura ó estudio de los mapas, se hará á una distancia que no sea menor de 30 centímetros ni exceda de 50.

21. El tamaño de la letra de los mapas murales debe ser proporcionado á la distancia á que deban leerse; como término medio para una distancia de dos y medio metros, tendrán los caracteres cuatro milímetros.

22. Los números y demás signos en los mapas, deberán tener dimensiones proporcionales á las letras que en ellos se usaren.

23. Los delineamientos deberán ser gruesos y bien marcados los claros y de tintas suaves, evitando poner contiguos colores complementarios ó matices de un mismo color, y el papel debe ser blanco amarillento.

24. Las esferas en el tamaño de sus letras y demás detalles, deberán satisfacer los mismos requisitos exigidos para los mapas, y cuando sirvan para escribir, deben ser de un negro mate y con delineaciones rojas pálidas.

25. Los mapas deben ser sencillos, sin recargo inmenso de detalles, para que el niño pueda grabarlos bien en su memoria.

26. Para el estudio del dibujo deberá usarse del papel sin cola para los contornos, y del de marca y Watman, según el uso á que se destinen.

27. Para el dibujo se usarán los lápices de grafita.

28. Los tinteros deberán ser de cristal-fierro, vidrio grueso, porcelana, loza ó plomo; permanecerán embutidos en la porción horizontal de la mesa, á la derecha del alumno, y tendrán una capa que precava la tinta de las impurezas del aire durante las horas que no se utilicen.

29. Las muestras de dibujo ó escritura, los cuadros demostrativos, etc., no deben estar bajo brillo ni en papel brillante.

30. Los pizarrones y los grandes cuadros de demostración deberán estar colocados en caballetes, en donde, por un mecanismo adecuado, puedan subir ó bajar hasta ponerse á la altura conveniente de los alumnos que de ellos se sirvieren.

*
* *

d/—Conclusiones de la 4ª Comisión.—Método de Enseñanza.—1ª El método de enseñanza que debe adoptarse, es el que se propone cultivar todas las facultades físicas, intelectuales y morales, en el orden de su aparición y por medio del ejercicio persistente, pero no contínuo.

2ª Los ejercicios que pueden ser prematuros y deben practicarse en la forma adecuada para cada grupo de facultades y para las diversas formas de cada facultad.

3ª Las facultades físicas comprenden tres secciones: la primera (ó sean las funciones vegetativas) debe someterse sólo al estricto cuidado de la Higiene; la segunda (ó sean las facultades locomotrices) á los juegos y á los preceptos de la gimnasia; y la tercera (ó facultades sensorias) á ejercicios rigurosamente objetivos, especiales para cada sentido, pero teniendo todos como base la comparación.

4ª La educación intelectual, al principio de la enseñanza, se hará exclusivamente por el método objetivo.

5ª El método objetivo ó presentativo, es aplicable á todos los ramos de enseñanza primaria elemental en todas las escuelas.

6ª Debe adoptarse el método representativo (primero directo y en seguida indirecto) después de la práctica del objetivo, así como en los ramos de instrucción inaccesibles á éste.

7ª El régimen á que debe someterse el educando, será hasta donde sea posible el llamado "disciplina de las consecuencias," procurando al mismo tiempo que el educando contraiga el hábito de hacer el bien.

8ª Debe el educador de apartarse de este régimen,

siempre que las acciones de los niños puedan causarles males graves.

9ª Los premios se instituirán principalmente cuando se trate de poner en actividad las facultades especulativas.

10. Debe emplearse el consejo, cuando haya seguridad de que es racional y grato para el aconsejado, y no contraríe ningún sentimiento fuerte.

***

e/—Conclusiones de la 5ª Comisión.—TRABAJOS ESCOLARES.—1ª La enseñanza primaria se impartirá sucesivamente en dos escuelas, una principalmente educativa, y otra de preferencia instructiva.

2ª En la primera escuela se pondrán en ejercicio las facultades de los educandos, por medio de los Dones de Froebel, dibujo, empleo de los colores y todo aquello que tienda á ejercitar los órganos de los sentidos, así como juegos al aire libre, coros, cuentos, práctica en el jardín y pequeñas descripciones.

3ª Los niños practicarán esos ejercicios durante dos años, entrando á la escuela á los cinco años de edad y saliendo á los siete.

4ª En el primer año durarán los ejercicios por término medio quince minutos y veinticinco en el segundo, teniendo cuidado de presentar al niño alternadas las asignaturas.

5ª Las Nociones del Lenguaje, Lectura, Escritura, Aritmética, Nociones Científicas, Higiene, Moral y Ejercicios Musculares, se darán en tres años escolares.

6ª La enseñanza diaria durará seis horas: cuatro en la mañana, de ocho á doce, y dos en la tarde, de tres á cinco.

7ª El orden de los trabajos en la mañana, será este: 1º Nociones; 2º Lectura; 3º Escritura; 4º Coros; 5º Aritmética; 6º Juegos; 7º Higiene, y 8º Moral; y en la tarde, este otro: 1º Nociones; 2º Lectura; 3º Juegos, y 4º Aritmética.

8ª El dibujo se enseñará siguiendo ó precediendo á ejercicios físicos; pero esto se colocará ó en la última hora escolar de la mañana, ó en la primera de la tarde.

9ª La Geografía y la Historia se enseñarán, ésta á continuación de aquella y siempre en seguida de prácticas de carácter físico.

10. La Gramática y los idiomas serán dados en las primeras horas de la mañana, y su enseñanza durará menos que las de las demás materias.

11. Las lecciones en el primer año durarán, por termino medio, veinte minutos, treinta y cinco en el segundo y cincuenta y cinco en el tercero.

12. El procedimiento que deberá seguirse en la enseñanza de estas materias, será al comenzar principalmente analítico y accesoriamente sintético, asociando después ambos procedimientos.

13. Los ejercicios corporales de carácter general que se impartirán, consistirán principalmente en juegos al aire libre.

14. Se practicarán ejercicios de marcha, en los tres años.

15. Se practicará la gimnasia de salón en el segundo año, como auxiliar suplementario, y en el tercero se hará uso de aparatos, impidiendo el acrobatismo.

16. Se practicarán bien los ejercicios del aparato respiratorio y de la voz, por medio de cantos adecuados.

17. Es conveniente que el taller forme parte integrante de la escuela, reservando la mañana para el

aprendizaje de las materias de ésta y la tarde para la enseñanza de los trabajos de aquél.

*
* *

f/—Conclusiones de la 6ª Comisión.—PRECAUCIONES PARA EVITAR LA TRANSMISIÓN DE ENFERMEDADES.—1ª Las afecciones contagiosas de los niños son febriles y no febriles.

2ª Las febriles son: el tifo, la varicela, la viruela, el sarampión, la escarlatina, la angina diftérica y el croup.

3ª Las no febriles son: la estomatitis ulcerosa, la cremosa ó algodoncillo, la tos ferina, las oftalmías purulenta y catarral, la sarna, las tiñas, la sífilis, la epilepsia y la coréa.

4ª Para evitar el contagio de las afecciones febriles, se aislará de una manera absoluta á todo niño afectado de calentura, cualquiera que sea la causa de ella.

5ª La manera más segura para llegar al conocimiento de la existencia de una afección febril, consiste en hacer uso del termómetro.

6ª Igualmente el aislamiento será de rigor para los niños afectados de las enfermedades consignadas en la tercera conclusión, exceptuando las nerviosas.

7ª Los niños que presenten estas últimas podrán asistir á sus clases, pero se colocarán retirados del resto de los niños y á su espalda para que no sean vistos.

8ª En las clases, siempre que sea posible, se hará uso del sistema de muebles unitarios.

9ª Se prohibirá estrictamente que los niños se introduzcan á la boca ó á las narices los útiles de enseñanza, tales como portaplumas, lápices, pizarrines, etc., ó que se rasquen la cabeza con ellos, pues pudie-

ran así convertirlos en agentes directos de contagio inmediato.

10. No se permitirá acumular ó amontonar los sombreros de los niños en una sola mesa, sino que en toda la escuela habrá el número suficiente de perchas, á fin de que cada uno esté en la suya, y al tomarlos de ahí se vigilará que los niños no los confundan y se prohibirá estrictamente que uno se ponga el del otro.

11. En los internados se exigirá estrictamente que cada alumno conserve para sí sólo, los objetos de uso personal, tales como toallas, cepillos, peines, pañuelos, etc., y jamás se permitirá que uno use los de otro.

12. En toda escuela, el vaso para tomar agua será de cristal y se conservará en perfecto estado de limpieza.

13. Durante las horas de recreo, como á cualquiera otra, se vigilará con escrupulosidad á los niños y no se permitirá que se reunan de dos en dos ó más ni en los lugares comunes, ni en los aislados, donde no puedan ser vistos.

14. Cuando un alumno sufra un ataque convulsivo, tal como de epilepsia, de histeria ó cualquier otro, se le retirará inmediatamente de la clase y se le conducirá á otra pieza, donde no se permitirá la entrada á los demás niños.

15. A todo enfermo de estas afecciones se le exigirá el certificado de un médico, en el que conste que está sujeto al tratamiento conveniente.

16. Todo niño, al ingresar á un establecimiento de instrucción, deberá presentar un certificado médico donde conste que está vacunado, que no padece enfermedad contagiosa alguna y que está apto para los estudios.

17. Este Honorable Congreso pedirá al Supremo

Gobierno nombre el número suficiente de médicos inspectores de la higiene escolar, quienes vigilarán que se cumpla todo lo que á este respecto tiene aprobado esta Asamblea.

CAPITULO IV.

JUICIO GENERAL DE LA EVOLUCIÓN TEÓRICA DE LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO.

1.—Resumen. 2.—La cuestión del método. 3.—Método analítico y método sintético. 4.—Didáctica. 5.—La Pedagogía Moderna (artículo del Maestro Rébsamen).

I.—Resumen.—El resumen histórico que presentamos claramente nos demuestra que el desarrollo teórico de la Pedagogía en México, *fué importado del extranjero* muy irregularmente, y, sin duda, que á esto se debe la *confusión técnica* que reina en el presente entre los maestros, ó por lo menos, es el factor principal.

La prensa se refiere de un modo incompleto á una pequeñísima parte de la Didáctica con el MÉTODO; los filósofos edifican sobre UN SOLO PRINCIPIO DIDÁCTICO y los maestros, en sus trabajos particulares, y como miembros del Congreso Higiénico Pedagógico, construyen el edificio de lo que pudiéramos llamar nuestra Pedagogía Nacional, sobre un principio de la Didáctica también, el principio pestalozziano de la *obser-*

desde 1822 *hasta* 1882.

I. De 1822 á 1870

- *a/* E almente conservadoras.
- *b/* P
- *c/* L era esencialmente instructivo. No hubo una verdadera Pedagogía.

l.

II. De 1870 á 1882.

- *a/* I
  - Compuesto ó de substitución (analítico-sintético).
  - Fórmulas independientes que realizan el fin de la enseñanza.
    - I.—M. Acromático (*) ó recitativo.
    - II.—M. Erotemático ó interrogativo.
    - III.—M. Catequístico ó interlocutivo.
    - IV.—M. Narrativo.
    - V.—M. Racional.
- *b/* F más importante: la Enseñanza Objetiva considerada como ramo
- *c/* P principal: las *leyes* emanadas del Poder Público.
- *d/* lado en el principio *didáctico* de Pestalozzi—la intuición, realizada

  la como método pedagógico.

  plicadas á las materias de enseñanza, Lenguaje, Cálculo, Educa-

  escuela-modelo.

  lo de la mesa-banco). (**)

  la transmisión de enfermedades.
- *e/* etivo ó presentativo.

  epresentativo (directo é indirecto).

  y orden de las asignaturas.

(*) E nos dice de los americanos iniciadores de la Reforma en 1854.—A. C.

Gobierno nombre el número suficiente de médicos inspectores de la higiene escolar, quienes vigilarán que se cumpla todo lo que á este respecto tiene aprobado esta Asamblea.

CAPITULO IV.

JUICIO GENERAL DE LA EVOLUCIÓN TEÓRICA DE LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO.

1.—Resumen. 2.—La cuestión del método. 3.—Método analítico y método sintético. 4.—Didáctica. 5.—La Pedagogía Moderna (artículo del Maestro Rébsamen).

I.—Resumen.—El resumen histórico que presentamos claramente nos demuestra que el desarrollo teórico de la Pedagogía en México, *fué importado del extranjero* muy irregularmente, y, sin duda, que á esto se debe la *confusión técnica* que reina en el presente entre los maestros, ó por lo menos, es el factor principal.

La prensa se refiere de un modo incompleto á una pequeñísima parte de la Didáctica con el MÉTODO; los filósofos edifican sobre UN SOLO PRINCIPIO DIDÁCTICO y los maestros, en sus trabajos particulares, y como miembros del Congreso Higiénico Pedagógico, construyen el edificio de lo que pudiéramos llamar nuestra Pedagogía Nacional, sobre un principio de la Didáctica también, el principio pestalozziano de la *obser-*

desde 1822 *hasta* 1882.

I. De 1822 á 1870

- *a/* E almente conservadoras.
- *b/* P
- *c/* L era esencialmente instructivo. No hubo una verdadera Pedagogía.

l.

II. De 1870 á 1882.

- *a/* I
  - Compuesto ó de substitución (analítico-sintético).
  - Fórmulas independientes que realizan el fin de la enseñanza.
    - I.—M. Acromático (*) ó recitativo.
    - II.—M. Erotemático ó interrogativo.
    - III.—M. Catequístico ó interlocutivo.
    - IV.—M. Narrativo.
    - V.—M. Racional.
- *b/* I más importante: la Enseñanza Objetiva considerada como ramo
- *c/* P principal: las *leyes* emanadas del Poder Público.
- *d/* lado en el principio *didáctico* de Pestalozzi—la intuición, realizada

  la como método pedagógico.
  plicadas á las materias de enseñanza, Lenguaje, Cálculo, Educa-

  escuela-modelo.
  lio de la mesa-banco). (**)

  la transmisión de enfermedades.
- *e/* jetivo ó presentativo.

  epresentativo (directo é indirecto).
  y orden de las asignaturas.

(*) E nos dice de los americanos iniciadores de la Reforma en 1854.—A. C.

RESUMEN de la evolución teórica de la Pedagogía en México, desde 1822 *hasta* 1882.

I. De 1822 á 1870

- *a/* En la enseñanza primaria, las escuelas que directamente dependieron de la Compañía Lancasteriana, fueron esencialmente conservadoras.
- *b/* Para la enseñanza de maestros se fundaron algunos establecimientos denominados Escuelas Normales.
- *c/* Las escuelas que indirectamente funcionaban bajo el régimen Lancasteriano, evolucionaron algo en su programa. El fin era esencialmente instructivo. No hubo una verdadera Pedagogía.

II. De 1870 á 1882.

- *a/* La prensa (D. F.).....
  - 1. —"La Enseñanza" edifica empíricamente, sin doctrina pedagógica preconcebida.
  - 2 —"La Voz de la Instrucción."
  - I. Método pedagógico, en su fórmula general.
  - II. Método pedagógico, como el conjunto de procedimientos para realizar la fórmula general.
    - I. Método analítico.
    - II. Método sintético.
    - Compuesto ó de substitución (analítico-sintético).
    - Fórmulas independientes que realizan el fin de la enseñanza.
      - I.—M. Acromático (*) ó recitativo.
      - II.—M. Erotemático ó interrogativo.
      - III.—M. Catequístico ó interlocutivo.
      - IV.—M. Narrativo.
      - V.—M. Racional.
- *b/* Poder público.....
  - Edifica con el principio didáctico de la Enseñanza Integral. (Leyes de 69 á 78).
  - Creación más importante: la Enseñanza Objetiva considerada como ramo especial.
- *c/* Filósofos.....
  - Proclaman la enseñanza integral, fundada en las marchas *inductiva y deductiva*, con el nombre de *método natural* fundado en la observación.
  - Creación principal: las *leyes* emanadas del Poder Público.
- *d/* Maestros.....
  - J. M. Guillé.
    - Proclamó el credo pedagógico de Adolfo Klawell, fundado en el principio *didáctico* de Pestalozzi—la intuición, realizada por la aplicación del procedimiento concéntrico.
  - V. U. Alcaraz.
    - I. Proclamó el principio de la intuición, considerándola como método pedagógico.
    - II. Coleccionó las principales teorías del extranjero aplicadas á las materias de enseñanza, Lenguaje, Cálculo, Educación Sensoria, Dibujo y Lecciones de Cosas.
- *e/* Congreso Higiénico Pedagógico.
  - I.—Organización material.
    - 1ª Comisión.—Prescripciones para una escuela-modelo.
    - 2ª Comisión.—Mobiliario escolar (estudio de la mesa-banco). (**)
    - 3ª Comisión.—Libros y útiles.
    - 6ª Comisión —Precauciones para evitar la transmisión de enfermedades.
  - II.—Organización didáctica.
    - 4ª Comisión.
      - Método de enseñanza
        - I. Objetivo ó presentativo.
        - II. Representativo (directo é indirecto).
    - 5ª Comisión.—Distribución del tiempo y orden de las asignaturas.

(*) En la 2ª Parte de esta obra se encontrará: *acroamático*, por razón etimológica. (**) La 2ª Comisión se apoya en los estudios suizos y alemanes. Nada nos dice de los americanos iniciadores de la Reforma en 1854.—A. C.

vación (anschaung) atribuyéndole los caracteres de MÉTODO DE ENSEÑANZA.

En el Congreso Higiénico Pedagógico, que es la Asamblea en que se resumen los ideales más avanzados de nuestros pensadores, las comisiones 1ª, 2ª, 3ª y 6ª discutieron cuidadosamente parte de la Dietética Pedagógica, aportando ideas totalmente nuevas para nuestra nacionalidad, aunque plenamente discutidas primero en los Estados Unidos y después en Europa á mediados del siglo pasado.

La Pedagogía entre nosotros, por lo mismo, está muy en mantillas, y es preciso dar el primer paso para organizarla. Es verdad que los maestros de la época actual se esfuerzan ya en el estudio de los *pedagogistas*, pero hay un gran peligro hacer este estudio cuando no ha precedido una preparación conveniente.

El primer paso para organizar nuestros estudios pedagógicos, en nuestro humilde concepto, *es aplicar una severa crítica á lo existente* para formar el criterio único que debe guiar al especulador filosófico, lo mismo que al profesor.

Esto asentado entramos en materia:

*
* *

2.—La cuestión del método.—Dos asuntos hay que resolver previamente:

I. La exactitud ó inexactitud de la definición de Quintiliano.

II. Hasta qué punto es justificada la nomenclatura del método analítico, sintético, acromático, etc.

La definición de Quintiliano dice: "El método es el camino más corto que el profesor escoge para suministrar la instrucción á sus alumnos." Este es el concep-

to de la Pedagogía antigua, y sin duda, muy propio y verdadero para aquella escuela que se ocupaba exclusivamente de la transmisión de los conocimientos; pero con la reforma filosófica iniciada por el Barón de Verulamio, las ciencias de observación tomaron nuevas vías, y la educación, la más delicada de todas, no pudo eximirse de la benéfica influencia, ni podría ser de otro modo. En el siglo XVIII, Rousseau predicó los principios de *una nueva educación*, dándole importancia suma al *desarrollo de facultades* antes que á la transmisión de conocimientos.

Pestalozzi, á principios del siglo XIX, puso en práctica los ideales de Rousseau, y probó en los bancos de la escuela la superioridad infinita de la doctrina *de formar inteligencias* sobre aquella que almacena saber.

Además, tanto Rousseau como Pestalozzi, estaban convencidos de que era necesario FORMAR EL CORAZÓN de los educandos. Así lo dice el gran filósofo ginebrino cuando refiere los extravíos de su juventud, ante la divina majestad del Presbítero saboyano! Ninguna persona que haya leído sus confesiones en el Emilio, podrá olvidar aquella escena del joven calvinista, fugitivo en país extraño, donde mudó de religión para comer.

Nadie que haya saboreado esa joya soberbia de la literatura pedagógica, podrá olvidar la escena del tesoro de los pobres, y la voz de la conciencia del clérigo emigrado, ni el grandioso paisaje de las riberas del Po, cuando el sol caía majestuosamente dorando con sus rayos las crestas de los Alpes, y el Presbítero, de pie, con la grandiosidad de la justicia y de la ley, exhorta al mancebo, y el mancebo redento, doblando la rodilla á los pies del santo varón, *jura ser bueno*,

porque la virtud, como el aura, acarició la mente del genio, quien, poniendo por testigo al cielo y como ofrenda su fe, besa aquella tierra, en tanto que las ondas cristalinas del río llevan la fausta nueva á todos los puntos del planeta! Rousseau reconoció este ideal de la educación y Pestalozzi lo puso en práctica en Neuhof, en el Orfanatorio, en Iverdun, en todas partes donde, con lágrimas de amor, regó las plantas raquíticas y tiernas, sus niños, única esperanza de su vida!

Así nació la concepción de los tres fines de la enseñanza.

1º—*Fin material*, ó sea la transmisión de conocimientos.

2º—*Fin formal*, ó sea el desarrollo de facultades.

3º—*Fin ideal*, ó sea el arte de formar el corazón.

Posteriormente, y sin alterar la esencia de estos tres fines, se ha definido claramente el fin formal, incluyendo *la educación física* en su sentido más *lato*, y el fin ideal comprendiendo la educación ética y estética.

De este modo se realiza el ideal supremo de toda *educación completa:* forma al individuo *para la felicidad por el camino del bien.*

Se comprende que para realizar este fin supremo de la educación, el maestro, á semejanza del sabio, del artista ó del obrero, necesita sus *instrumentos indispensables* y sus *procedimientos adecuados.* Además, para la completa realización de este fin supremo, no le bastarán las reglas ni los preceptos de enseñanza. Hay algo en el educador que le sirve para darle belleza al alma, como en el artista para darle belleza á la forma que ha creado. Este algo está constituído por el tono de la enseñanza, por la forma que reviste, por el plan distribu-

tivo de la materia y por la combinación y manera de emplear los procedimientos.

El complicado conjunto que realiza el fin supremo de la educación, es lo que la Pedagogía Moderna llama EL MÉTODO DIDÁCTICO. El Método, por lo mismo, en su sentido pedagógico, dista mucho de tener el concepto que le daba la Pedagogía antigua.

La Pedagogía antigua confundió su arte de transmisión de conocimientos y de educar facultades, con la ciencia que trata de las operaciones del entendimiento humano, SU MANERA DE ADQUIRIR, CON LAS LEYES DE ADQUISICIÓN, y de aquí la confusión que reina para algunos maestros en esta parte de la Didáctica. Todavía al presente, la mayoría de los maestros inciden en este lamentable error, no obstante que en su práctica diaria, en todo momento, ven confirmada la enorme diferencia que existe entre el procedimiento de adquirir conocimientos y el arte de transmitirlos; pero el arraigado principio de la herencia domina, y tal vez costará mucho trabajo desterrar el concepto lógico antes de implantar una terminología racional. Sin embargo, un esfuerzo después del otro, irá venciendo al enemigo como la gota de agua vence á la roca.

Es necesario hacer comprender la diferencia que existe entre la investigación de ciertos principios por la Psicología y la Lógica, y su aplicación en la enseñanza. Las leyes del desarrollo mental, por ejemplo, con el carácter de leyes, presiden el desarrollo mental de toda inteligencia, ya se trate de un ser microscópico que gira y corre en una gota de agua, ó del genio que descubre las verdades últimas del cosmos. Pero muchas veces *se toman los enunciados de estas leyes por las leyes mismas* para aplicarlos en un momento dado del desarrollo mental, y es claro que pierden su carác-

ter de aplicación general y se convierten en verdaderos preceptos ó reglas generales; de aquí parte el error, generalmente aceptado, de que muchas veces la investigación de principios teóricamente, son, dicen muchos maestros, un verdadero fracaso en la práctica.

No, y mil veces no, podemos afirmar. La contradicción aparente es sólo una mala inferencia.

El principio descubierto para cualquiera ciencia, es universal y no puede tener excepción alguna. El átomo atrae al átomo en virtud de fuerza acumulada en los mismos, siendo la cantidad calórica de desprendimiento ó de absorción proporcional á la cantidad de la materia; el cloro es un desinfectante; la atención es proporcional á la intensidad de la impresión, son verdades perfectamente comprobadas por la experiencia y nadie podrá poner en duda que mientras existan las condiciones necesarias de la materia, dejen de producirse los efectos enunciados: pues de la misma manera es en todo lo que codifique la experiencia en los cánones científicos. La Pedagogía, instituída como ciencia experimental y positiva, no puede eximirse de la regla general. Si al presente existen aparentes contradicciones, cúlpese al estado rudimentario de la Didáctica, pero no al concepto científico.

Si la Psicología nos enseña, v. gr., que la mente se desarrolla de lo concreto á lo abstracto, de lo simple á lo compuesto, de lo particular á lo general, la ley persistirá, presidiendo la serie de fenómenos que comprueben su existencia; pero de ningún modo estamos autorizados á inferir que el principio todo se verifica en un instante rapidísimo de la existencia.

Estamos convencidos de la seguridad verídica del principio, y como maestros DEBEMOS AYUDAR AL DESARROLLO con nuestros procedimientos, en cada lec-

ción, de un modo semejante, porque para la identidad se interpone la noción del tiempo, y entonces: lo abstracto y lo concreto, lo simple y lo compuesto, son términos relativos, restringidos notablemente de su significación filosófica.

Por lo mismo, ante todo, debemos fijar la extensión de los términos y dilucidar su enunciado, discutir la significación pedagógica para evitar los errores de los antiguos didácticos.

A esta categoría pertenecen los conceptos: ANÁLISIS, SÍNTESIS, INDUCCIÓN, DEDUCCIÓN, MÉTODO ANALÍTICO, MÉTODO SINTÉTICO, MÉTODO INDUCTIVO, DEDUCTIVO, etc., empleados en la terminología pedagógica. Si fijamos la extensión de cada uno de los términos, de acuerdo con el objeto final que se persigue, lejos de las controversias metafísicas, habremos deslindado una parte del terreno donde hoy crecen malezas solamente.

*
* *

3.—Método analítico y método sintético.—Con el análisis y la síntesis inaugura la Pedagogía una serie de discusiones metafísicas, que después de ser inútiles, son perjudiciales á la generalidad de los maestros. "Semejante confusión, que raya en lo anárquico, dice Alcántara y García, y no puede menos que desconcertar á los que se consagran á buscar un buen método, nace de la manera como los autores consideran lo que debe ser el elemento constitutivo, el procedimiento interno del método, elementos que unas veces atribuyen al fondo, otras á la forma y muchas veces á la manera como se combinan uno y otra. Resulta de esto que, en vez de *simplificar*, que es á lo que debe aspirarse en materia tan interesante y delicada, lo que hacen es

complicar, y en fuerza de catalogar tantos métodos, cuya distinción requiere á veces una gran dosis de comprensión y mucha perspicacia, lo que consiguen es que el maestro no sepa á qué atenerse y concluya por quedarse sin ninguno, aun pareciéndole todos muy buenos." No intentaremos, por lo mismo, entrar en discusiones superfluas. Baste una simple opinión clara y sencilla, de acuerdo con nuestro criterio. "Se entiende por *análisis*, dice Augé, la descomposición de un todo en sus partes, y por *síntesis* la reunión de los elementos para recomponer el todo. Así, para conocer bien la estructura de un reloj, apartaría sucesivamente todas las piezas, las ordenaría con sumo cuidado, examinando una después de la otra. He aquí el análisis. Pero para tener una idea más exacta del reloj, lo reconstruiría, volviendo á colocar cada rueda en su lugar. Esta es la síntesis."

En este sentido, analizar y sintetizar, se refiere á la materia de enseñanza desde dos puntos de vista: ó bien es un procedimiento que debe predominar en una clase particular, ó se refiere á un plan preconcebido para ordenar toda parte de una materia de enseñanza; pero en ambos casos, de preferencia es el fin material el que persiguen, y por lo mismo, no abarcan la extensión del método. No negamos la gran importancia del análisis y de la síntesis para el fin material y para el fin formal; muy al contrario, ambas operaciones prestan poderosamente su ayuda para lograr los fines de la enseñanza aludidos; pero como se comprende, predomina la idea de *ordenamiento* ó *camino* que el profesor escoge para asegurar el éxito en la comunicación de los conocimientos. Constituyen, por lo mismo, una parte esencial del método.

A falta de otros términos más propios en el idioma

español, tanto el análisis, como la síntesis, corresponden á lo que denominaremos: MARCHAS DE LA ENSEÑANZA, y así diremos: *marcha analítica*, *marcha sintética*, *analítico-sintética*, progresiva, regresiva, genética, etc.

MÉTODOS ACROMÁTICO Y EROTEMÁTICO.—Sin duda alguna, que más derecho tienen estas dos formas para figurar entre los métodos de enseñanza, como en efecto, históricamente están clasificadas, pero vamos á examinarlas para ver hasta qué grado deben corresponder á la fórmula general.

Dice Alcátara y García: "Tratándose de los métodos pedagógicos, no basta con el *orden* que debe seguirse en la exposición de tal ó cual materia, sino que es preciso también atender á la manera de cómo se expresa y revela al exterior ese orden, el molde en que se vacía el contenido interior del método, la *forma*, en una palabra, en qué se incrusta el espíritu vivificador del mismo método. Sin estos medios de expresión, el análisis y la síntesis, ora se consideren aislados, ora combinados, no darían los resultados que hemos dicho que pueden obtenerse de uno y de otra, no se harían perceptibles, quedarían como letra muerta, por esto es que se confunden muchas veces con el método mismo las formas de la enseñanza, lo cual es una prueba más de la importancia que éstas tienen."

Al juicio magistral de Alcántara y García, agregaremos:

La forma acroamática atiende principalmente al fin instructivo, comprende la selección de la materia de enseñanza, y el análisis y la síntesis en tanto que la forma interrogativa ó socrática casi exclusivamente se refiere al fin FORMAL; también escoge la materia y prepara el resultado por análisis ó síntesis. Además, hay otros elementos, que inherentes á la exposición ó á la

interrogación, como lo son el análisis y la síntesis, y que deben considerarse independientes por su importancia didáctica: los procedimientos de enseñanza.

Los procedimientos son la clave del buen narrador, como del buen interrogador. Sócrates procedía con frecuencia en la forma comparativa, razonando con sus interlocutores, aplicando, además, la forma de ironía y mayéutica.

Un concepto racional del MÉTODO PEDAGÓGICO, por lo mismo, requiere:

I. Que comprenda la selección de la materia.

II. El ordenamiento ó marcha.

Estas dos condiciones determinan EL OBJETO DE LA ENSEÑANZA.

III. La forma de la enseñanza.

IV. Los procedimientos en general.

La forma y los procedimientos se refieren al SUJETO DE LA ENSEÑANZA.

UN ASPECTO DEL OBJETO Y DEL SUJETO.—En la selección de la materia de enseñanza, v. gr., después de considerarla con relación á su utilidad relativa, hay que considerarla en su parte psicológica para acomodarla al sujeto determinando con precisión el fin de la enseñanza. Así, por ejemplo: Hasta el presente se ha acostumbrado que la Geometría, en la escuela primaria, debe ser enseñada elementalmente y de un modo semejante á la enseñanza superior, y así se escriben textos llenos de teoremas y demostraciones. ¿Este es el objeto de la materia? ¡No! Responden todos los metodologistas; protestan y tachan de irracional y de absurdo semejante plan; unos piden el uso del compás, del doble decímetro y la escuadra, y otros la medición en el terreno. Todos están conformes en que ES PRECISO UNA EDUCACIÓN INTELECTUAL CON LA GEOMETRÍA.

La verdad es que la observación demuestra que con la Geometría, se puede conseguir un fin práctico ó material; un fin formal y una completa educación estética; por consiguiente, este es un objeto, y á su determinación se dirige la Metodología especial.

Para la aplicación, además del ordenamiento y de la forma, son necesarios los procedimientos, y de éstos, aquellos que se CONFORMEN MÁS CON LA NATURALEZA ÍNTIMA DEL MAESTRO, con el tono de su enseñanza, con sus costumbres particulares para exponer ó para interrogar, y así algunos se valen con más frecuencia de la etimología, otros del procedimiento gráfico, etc., de manera, que para aplicar la enseñanza, el maestro tendrá en cuenta la íntima relación que debe existir entre el OBJETO Y EL SUJETO; pero eso no es el todo: de lo expuesto se infiere, que de hecho, esta relación existe entre objeto y sujeto, en la selección en general, en la determinación de la marcha, en la forma y en los procedimientos, y por esta razón, el metodologista Kehr, en su Historia del Método, felizmente concluye que el método pedagógico es EL ARTE DE UNIR EL OBJETO DE LA ENSEÑANZA AL SUJETO DE LA MISMA.

En el método, por consiguiente, entran las marchas, las formas y los procedimientos, y por lo mismo, pedagógicamente, no existen un método analítico, sintético, progresivo ó regresivo. Bien dijo Schimid: "El método didáctico es esencialmente individual."

*
* *

4.—Didáctica.—Investigada la naturaleza del método de enseñanza, tócanos ahora demostrar en qué consiste la naturaleza de los principios sobre los cuales edificaron los legisladores, filósofos y maestros que apa-

recen al frente del cuadro en el resumen que nos sirve de tema. Así veremos que no existen tales métodos: presentativo ni representativo de que nos habla el Congreso Higiénico Pedagógico, ni tal método natural caracterizado por la inducción y la deducción de que nos habla el Sr. Barreda.

El renacimiento iniciado por Francisco Bacón, cambió la faz de todas las ciencias experimentales y de observación; "no se triunfa de la naturaleza sino obedeciéndola," decía el gran filósofo, y observándola y obedeciéndola, las ciencias generales y sus congéneres han realizado en la época presente un progreso abrumador.

Debido á la observación constante, se descubrieron las leyes que regulan el movimiento y los principios de la luz, el calor y la electricidad. En cada una de las ciencias experimentales y de observación, existen leyes inducidas por la experiencia.

No podría permanecer ajena á este movimiento la Ciencia de la Educación.

Así como los principios revelados en la Física son inmutables y no pueden cambiarse con el capricho y la voluntad del hombre; así como también en la Química ó en la Biología, estas leyes son eternas, así también en la ciencia de la Educación estas leyes son constantes é inmutables y se ligan armónicamente para formar el conjunto.

De dos orígenes se derivan estas leyes: I, de la Ciencia del cuerpo; II, de la Ciencia del alma. La Antropología Pedagógica, la Anatomía, la Fisiología y la Psicología, almacenan casi todo el material. La Pedagogía recoge estos principios ó leyes, y forma una de sus ramas principales.

La Didáctica Pedagógica.—En la Didáctica, á la vez, en uno de sus capítulos principales, se distribuyen

los principios, según su naturaleza, en tres grupos principales. (*)

I. Principios didácticos relativos á los niños.

II. Principios didácticos relativos á la materia de enseñanza.

III. Principios didácticos relativos al maestro.

Cada uno de los diversos grupos enunciados, comprende cierto número de principios que subsisten ligados íntimamente, porque de lo contrario la teoría general de la Educación dejaría de ser un conjunto armónico.

Entre aquellos que se refieren á la materia de enseñanza, existe uno que se enuncia del modo siguiente:

La Enseñanza debe ser Integral.—En este principio fundó el Sr. Barreda el Plan que le dió ser á la Preparatoria, y como es natural, si el principio abarca la enseñanza formal en toda su extensión, no desmerece en nada su valor aplicándolo á la escuela primaria, porque todos los principios didácticos, persiguiendo el mismo fin, se enlazan armónicamente formando un todo indestructible.

"Una educación, dice el Sr. Barreda, en que ningún ramo de las ciencias naturales quede omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde los más simples hasta los más complicados, se estudien y se analicen á la vez teórica y prácticamente en lo que tienen de más fundamental; una educación en que se cultive á la vez el entendimiento y los sentimientos sin el empeño de mantener á fuerza tal ó cual opinión, ó tal ó

(*) No debemos confundir los principios psicológicos "ir de lo conocido á lo desconocido," "de lo concreto á lo abstracto" que incluídos en ciertos principios didácticos, son verdaderas reglas generales.

cual dogma político ó religioso, sin el miedo de ver contradicha por los hechos esta ó aquella autoridad; una educación, repito, emprendida sobre tales bases, y con sólo el deseo de hallar la verdad, es decir, de encontrar lo que realmente hay y no lo que en nuestro concepto debiera haber en los fenómenos naturales, no puede menos de ser, á la vez que un manantial inagotable de satisfacciones, el más seguro preliminar de la paz y del orden social, porque él pondrá á todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una menera semejante, y por lo mismo, uniformará las opiniones hasta donde esto es posible. Y las opiniones de los hombres son y serán siempre el móvil de todos sus actos. Este medio es sin duda lento; pero ¿qué importa si estamos seguros de su eficacia? ¿Qué son diez, quince ó veinte años en la vida de una nación, cuando se trata de cimentar el único medio de conciliar la libertad con la concordia, el progreso con el orden? El orden intelectual que esta educación tiende á establecer, es la llave del orden social y moral que tanto habemos menester."

Alcántara y García, al hacer el resumen de la enseñanza formal, se expresa poco más ó menos del mismo modo: "Para que la enseñanza sea armónica, dice, necesita ser también *integral ó completa*, por las mismas razones que se adujeron al tratar de la educación de la inteligencia en general. A este intento se impone la condición de que sea enciclopédica, esto es, que abrace todos los ramos que la cultura integral impone, á fin de que esta sea una verdad y reciba el niño todos los elementos de instrucción que constituyen el aprendizaje de la vida, y puedan hacer de él un hombre en la genuina acepción de la palabra."

El Sr. Barreda liga con el principio los métodos ló-

gicos de la inducción y la deducción, llamándolos los "dos procedimientos del método."

Los métodos lógicos introducidos en la enseñanza por los pedagogistas, si se quiere, pueden ser admitidos entre LAS MARCHAS DE LA ENSEÑANZA como partes del método pedagógico, sin que nada se oponga á su realización.

Por lo expuesto, se evidencia que el Sr. Barreda no se ocupó del MÉTODO PEDAGÓGICO, como algún autor pretende al historiografiar aquella época.

No menos felices anduvieron los representantes del Congreso Higiénico Pedagógico en sus inquisiciones sobre el MÉTODO.

Pestalozzi decía que: "Desde el momento en que la madre toma en sus brazos al niño, ella lo instruye, por cuanto que ella aproxima á los sentidos los objetos que la naturaleza le presenta diseminados, lejanos y confusos, y le hace fácil, agradable y atractiva la práctica de la intuición y, por consiguiente, el conocimiento mismo que proviene de ella."

Como estas y otras mil observaciones de la misma especie, indujeron á Pestalozzi á formular el principio didáctico que se enuncia:

"LA OBSERVACIÓN INTUITIVA ES EL FUNDAMENTO ABSOLUTO DE TODO CONOCIMIENTO."

El principio ha quedado comprobado por los estudios fisio-psíquicos.

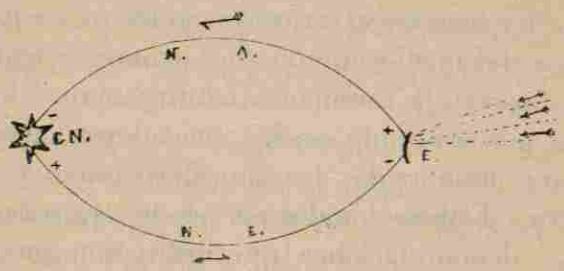
Con efecto, si consideramos el espíritu y el cuerpo en su estado normal, como el resultado de las funciones fisiológicas del uno y las impresiones del mundo externo del otro, convendremos en que la vida del cuerpo y del espíritu están ligadas con la regularidad de las funciones.

Concibamos por un instante un aspecto de estas re-

laciones del cuerpo con el espíritu en el diagrama siguiente:

Apoyados en el concepto de FUERZA que nos suministra la Física, es inconcuso que ya existe en la embriogenia del ser una relación de la periferia con el centro nervioso, y cuya relación se manifiesta por una serie de movimientos reflejos.

Con mayor razón consideramos la existencia de esta relación en los primeros tiempos de la vida del niño.



Explicación físico-fisiológica del estímulo exterior.—N. A., nervio aferente; N. E., nervio eferente; F., estímulo exterior; C. N., centro nervioso.

Los nervios aferentes y eferentes que ligan los puntos C. N. y E. constantemente sostienen un movimiento vibratorio semejante al circuito cerrado de una pila.

Si algún movimiento externo afecta el punto E, es consiguiente que las vibraciones se transmiten al centro C. N. por el nervio aferente, y regresan por el eferente.

El exceso de trabajo mecánico que aún queda, vuelve á seguir la misma ruta, hasta establecer el equilibrio que antes había.

Este proceso impresivo de la fuerza nerviosa, es sin duda, la causa primera de la OBSERVACIÓN Y DE LA ATENCIÓN.

Y como quiera que estas facultades perceptivas se perfeccionan con el ejercicio y con el tiempo, según

los datos que nos suministra la Psicología, hasta definir completamente las facultades del alma, no está fuera de la verdad el principio pestalozziano que asienta que la observación es el fundamento absoluto de todo saber.

La observación intuitiva dispone, á la vez, de tres medios para su realización:

I. La presentación de los objetos in natura.

II. La representación por medio de estampas ó dibujos.

III. La representación por medio de la palabra.

Estos tres medios dieron en Alemania origen á un ramo especial, la Enseñanza Intuitiva, que haciendo su jira por el mundo escolar, fué adoptado por Francia con el nombre de "Lecciones de Cosas," y por Inglaterra y Estados Unidos por el de "Enseñanza Objetiva," denominaciones que influyeron en México poderosamente. La intuición como principio didáctico, se realiza por los tres medios enunciados, dirigiendo su acción exclusivamente al fin formal; pero no es, ni puede ser, un método pedagógico en el sentido en que pretendió el Congreso Higiénico Pedagógico.

En resumen de esta ya larga exposición, diremos:

1º Que el concepto teórico de la Pedagogía que existió en México hasta después de 82, fué fragmentario é incompleto.

2º En la práctica, fuera de los esfuerzos de las Escuelas Nacionales, alentadas por Guillé y Alcaraz, todo era una completa anarquía.

El concepto de la Pedagogía Moderna, que comenzó á elaborarse á principios del siglo en Alemania, todavía entre nosotros era un misterio en 82. Al Maestro Rébsamen le somos deudores de los conceptos que siguen:

***

5.—La Pedagogía Moderna.—(*Concepto de la educación.—Base antropológica.—Concepto y división de la Pedagogía.—Necesidad de divulgar en mayor escala los conocimientos pedagógicos*).

La Pedagogía es la ciencia y el arte de la educación.

¿Qué es la educación? Las contestaciones que nos darán tanto los hombres del arte como los que no lo conocen ni lo profesan, son muy distintas.

Entre los últimos, que forman la gran mayoría, son muchísimos los que creen sinónimas las palabras *educación y urbanidad*. Indudablemente, los buenos modales forman parte de la educación; pero una parte, tan pequeña é insignificante en comparación con la obra grandiosa toda, que no se comprende cómo haya podido usurpar el nombre del todo.

Otros muchos toman la educación en el sentido de *instrucción*, y la hacen consistir únicamente en la adquisición de conocimientos más ó menos útiles.

"Quiero dar á mi hijo una buena educación," equivale á decir: "quiero que sepa mucho, para que esto le dé de *comer* más tarde, ó bien para que *brille* en la sociedad." Esta segunda acepción de la palabra educación, tiene muchos más partidarios de lo que á primera vista parece.

"Cosa extraña!, dice Mr. *Dupanloup*, la *instrucción sola* ha tomado, desde hace medio siglo, entre un gran pueblo, el nombre y el lugar de la *educación!*"

Este pensamiento del Obispo de Orleans, que encierra la más pura verdad, es susceptible de amplificación. Diga Ud. "*toda la humanidad civilizada*," en vez de *Francia;* ponga Ud. "durante muchos siglos," y no habrá alterado en nada la verdad de los hechos.

La educación exige, como cualquiera otra de las complicadas actividades humanas, desde luego, además de los instrumentos necesarios para su ejecución, una conciencia clara de lo que se va á hacer y de las condiciones que influyen en el éxito. Esta condición general para toda clase de actividad, es quizás más necesaria aún para la actividad educadora en lo particular, porque ésta es una de las más complicadas y más difíciles, y porque trae consigo más grave responsabilidad que ninguna otra. Para satisfacer esta necesidad no bastan, pues, tradiciones, ni imitación de ejemplos ajenos, ni máximas ó reglas aisladas tomadas tan sólo de la experiencia. Lo que se necesita es un conjunto sistemático de conceptos seguros, obtenidos por el estudio de la naturaleza humana y de las causas exteriores que influyen en el desarrollo de la misma. Este conjunto sistemático, que lo denominaremos con *Stoy Pedagogía Filosófica*, que se ha formado, sobre todo, en el presente siglo, ha influído, y está influyendo poderosamente en la opinión pública, despertando poco á poco lo que podríamos llamar la *conciencia pedagógica*, que obliga á los padres de familia, á los maestros, y en general, á todas las personas que desean merecer el atributo de ilustradas, á ocuparse más de lo que acostumbran en asuntos de educación.

Merced á este cambio favorable, que es ya notable en algunos países, desaparecerán, en un tiempo no lejano, las ideas groseras y vulgares, que la mayoría tiene aún sobre esta materia tan interesante.

Pero mucho antes que la Pedagogía llegara á ser una ciencia, se ocuparon los sabios de todos los pueblos cultos con asuntos de educación, y en este sentido bien puede decirse que la Pedagogía es tan antigua como la cultura humana.

Vemos algunas definiciones de la educación, dadas por los grandes pensadores de diferentes tiempos:

Para *Platón*, "la educación tiene por fin dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son susceptibles."

La idea de la *belleza*, que no la volvemos á encontrar en ninguna definición moderna, es la expresión característica del genio nacional griego. Por lo demás, aunque la división establecida entre cuerpo y alma quebrante en algo la unidad de la naturaleza humana, hay que confesar que la definición del filósofo griego abarca, á lo menos con respecto al individuo, la materia en toda su extensión.

No puede decirse lo mismo de la de *Bacón:* "La educación no es en el fondo más que un hábito contraído desde un principio," porque en efecto, no se comprende más que *una sola faz* de la cuestión.

La definición de *Stuart Mill:* "La educación comprende todo lo que nosotros hacemos y todo lo que otros hacen para acercarnos á la perfección de nuestra naturaleza," es idéntica en el fondo á la de *Kant:* "desarrollar á cada individuo en toda la perfección de que es susceptible, tal es el fin de la educación." La única diferencia entre los dos, es que el primero, conforme con las tendencias de la moderna escuela inglesa, pondera *la actividad propia del niño*, confesando así su parentesco espiritual con *Rousseau;* mientras que el segundo, consecuente con las tradiciones de la escuela alemana, que aún no pudo emanciparse por completo de las influencias metafísicas y religiosas, parece esperarlo todo *tan sólo de la actividad del educador.*

Esta última idea se expresa aún con más fuerza en las definiciones de *Schawarz, Denzel, Graser, Beneke Palmer* y otros pedagogos alemanes.

A pesar de pequeñas discrepancias, hay en todas esas definiciones ideas comunes. Todas convienen en la existencia de ciertas facultades en el hombre, facultades que se encuentran en germen en el niño y que hay que cultivar y desarrollar. Pero tan luego como preguntamos: ¿Cuáles son estas facultades que han de educarse? ¿Según qué principios se han de cultivar? ¿Cuál es el destino del hombre?..... empiezan los sistemas filosóficos y las escuelas pedagógicas, y el *Eudemonismo* de los *filantropinistas*, el *Naturalismo* de *Rousseau*, el *Moralismo* de *Kant* y de *Herbart*, el *Humanismo* y otras teorías filosóficas, se disputan nuestra preferencia. Cuándo se conformaría un *positivista* con la definición del obispo *Dupanloup:* "El fin de la educación es preparar la vida eterna, elevando la presente?" ¿Y qué dirá un *cristiano fervoroso* de cualquiera secta, de la teoría de Herbert Spencer de la "completa preparación del hombre para la vida toda?"

Dejemos las disputas filosóficas y fijémonos en lo que hay *de común* en todas las definiciones de la educación.

Baste que cada educador trate de *desarrollar armónicamente las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas de sus educandos, procurando que este desarrollo llegue al mayor grado posible de perfección.*

Por lo demás, que cada educador imprima á su actividad la dirección que su criterio y su conciencia le sugieran. Cuando el niño llegue á ser hombre y se encuentre con todas sus facultades bien educadas, ya sabrá escoger el camino que mejor le convenga. Lo que importa es que se cultiven sus facultades todas de una manera racional.

Pero no hay más que un modo de desarrollar las facultades del niño: ajustándonos del todo á las leyes fisiológicas y psicológicas que presiden su desenvolvi-

miento. Este es precisamente el grave reproche que tenemos que hacer á los *educadores empíricos*, llámense *padres*, *madres* ó *maestros*, que lejos de favorecer el desarrollo espontáneo de las facultades de sus educandos, lo están contrariando y entorpeciendo á cada momento, *porque ignoran* las leyes fisiológicas y psicológicas, y no pueden ajustarse á ellas por consiguiente.

Tenemos, pues, que la base indispensable para ejercer con éxito la actividad educadora, es el estudio de la *naturaleza humana* bajo todas sus faces.

Denominamos á esta ciencia fundamental *Antropología Pedagógica* (de *antropos*, hombre, y *logos*, tratado ó discurso). El estudio antropológico comprende la *Anatomía*, que nos da á conocer la estructura del cuerpo humano, los diversos tejidos que la constituyen (Histología), los órganos que la componen, su forma y posición, etc.; la *Fisiología*, que trata de las funciones de los órganos y nos enseña las leyes á que obedecen; la aplicación de la anterior; la *Higiene*, que nos suministra las reglas de conducta en orden á la conservación de la salud, y la *Psicología*, que estudia los fenómenos psíquicos, los cuales comprenden los tres órdenes: de *conocimientos*, *sentimientos* y *voliciones*.

Por supuesto, para formar la Antropología, hubo necesidad, y la hay aún, de recurrir á otras muchas *ciencias auxiliares*, entre las cuales recordaré tan sólo la *Anatomía Comparada*, la *Biología General*, la *Psicología Comparada*, la *Etnografía*, *Historia*, *Filología*, *etc.*

El atributo "pedagógico" que acompaña nuestra ciencia fundamental, revela desde luego que ésta es algo distinta de lo que generalmente se entiende bajo la denominación de *estudios antropológicos*. Pero este es el momento de confesar que la *Antropología Pedagógica* se halla aún en mantillas, que apenas principia á for-

marse hoy y que lo que estudiamos bajo esta denominación, en las facultades de Filosofía y en las Escuelas Normales, es Antropología simplemente.

Voy á explicarme. Lo que estudiamos en los tratados de Anatomía y Fisiología es el *hombre formado ya;* pero el sujeto de la educación lo es el *niño*, quiere decir, el *hombre en vías de formación*, y ya está dicho todo.

Lo mismo sucede con la *Psicología*. Sólo en estos últimos tiempos la *Psicología experimental* procura explorar el terreno, antes completamente desconocido, de la vida psíquica del recién nacido, y cuidadosamente observa todas las manifestaciones de su lento desenvolvimiento, dando lugar, de esta manera, á la formación de la llamada Psicología INFANTIL, que es, para los educadores, de mucho más interés que la disciplina filosófica, que se designa con el mismo nombre de Psicología simplemente, y que estudia los fenómenos psíquicos tal como se presentan en el hombre adulto.

Se vé que está todavía en pañales la ciencia que en primer lugar debe guiar al educador; sin embargo, no es de despreciarse el material que ya se ha juntado, y en posesión de estos conocimientos podremos ya emprender la misión educadora con algunas probabilidades de éxito. No hay que olvidar, además, que *se nace educador*, como se nace artista, quiero decir, que en el verdadero educador existe *algo* como una *intuición*, como una especie de *inteligencia inconsciente* que le ilumina en los momentos más difíciles y le hace encontrar, como por vías de inspiración, lo adecuado y lo bueno. Suena un poco metafísico lo que acabo de manifestar; pero quien ha estudiado íntimamente la vida de *Pestalozzi*, así como la de *Froebel*, no podrá negar que el verdadero pedagogo tiene su *genio protector*, á semejanza del "*demonio*," de Sócrates.

Tengamos, pues, confianza en nosotros mismos, y emprendamos la marcha. La Pedagogía, propiamente dicha, suele dividirse en estas tres ramas:

1. PEDAGOGÍA GENERAL Ó FILOSÓFICA.
2. PEDAGOGÍA HISTÓRICA.
3. PEDAGOGÍA PRÁCTICA Ó APLICADA.

La *Pedagogía Filosófica* trata de las ciencias pedagógicas en general y de sus relaciones con otras, tales como la *Antropología*, la *Etica*, la *Política*, la *Jurisprudencia*, la *Medicina*, etc.; establece un conjunto sistemático de conceptos y principios, y se divide en cuatro ramas, de las que es la primera la *Teleología pedagógica*, que trata del objeto final de la educación. Es este el capítulo en que reina menos conformidad entre los pedagogos, pues todos ellos tratan de perseguir, además del fin general—perfeccionamiento de todas las facultades del niño—otros fines particulares que están en consonancia con las creencias filosóficas ó religiosas de cada uno. Aquí entra, pues, la lucha entre los *sistemas*, á lo cual se hizo ya alusión. Algunos pedagogos opinan que no es objeto de la *Pedagogía* establecer á este respecto un *principio;* que "para ello no tiene ni el derecho ni los medios, que simplemente tiene que aceptar el principio que le dan, y únicamente tiene que decir cuál es el sistema ético ó creencia que profesa, si la evangélica-cristiana, si la católica de la Edad Media, si la pagana del mundo antiguo, ó la pagana moderna." (*Palmer*).

Hasta ahora, sin embargo, está en minoría esta opinión.

Los medios de la educación pueden reducirse á tres. El primero se ha determinado por los pedagogos franceses "*soins phisiques*," y comprende todos los cuidados que los padres dispensan á sus hijos para criarlos,

alimentarlos, vestirlos, etc.; pero comprende aún más, pues se trata no sólo de fomentar el desarrollo espontáneo del ser físico del niño, sino á la vez dirigir este desarrollo, haciendo que llegue á la mayor perfección; se trata, en una palabra, de una verdadera *educación física*. La rama de la Pedagogía Filosófica que se refiere á ella, se denomina *Dietética Pedagógica*.

El segundo medio educativo es la *enseñanza*, que consiste en educar las facultades intelectuales, dar al niño conocimientos y ponerlo en aptitud de adquirir otros por sí mismo. La rama de la Pedagogía que trata de la enseñanza se llama *Didáctica* y se ocupa principalmente de la materia de la enseñanza (Programa de estudios) y la forma de la misma (sistemas y métodos).

El tercer medio educativo ha sido denominado *disciplina* por unos, *dirección* ó *gobierno* por otros, y consiste en la educación ética y estética en primer lugar, cuyo objeto es influir sobre los sentimientos y la voluntad y formar el *carácter* del educando. La rama de la Pedagogía que trata de esta rama de la actividad educadora, se llama *Hodegética*.

La *Pedagogía histórica* nos da á conocer, ante todo, el estado actual de la educación universal, y está, por consiguiente, íntimamente ligada con la *Estadística pedagógica*. Pero como el presente no es más que el producto ó resultado del pasado, la Pedagogía histórica tiene el objeto principal de darnos á conocer los estados de siglos pasados y de presentarnos de esta manera el génesis de la Pedagogía. Comprende la *historia* de la *Dietética pedagógica*, de la *Didáctica*, de la *Hodegética* y la *Pedagogía práctica*.

A nadie se le escapa el gran valor de la Pedagogía histórica, y sin embargo, hay que confesar que es, en-

tre todas las ramas de la Pedagogía, la más descuidada entre las naciones hispano-americanas. SÓLO ASÍ SE EXPLICA QUE ALGUNOS PEDAGOGISTAS DE LOS CITADOS PAÍSES HAYAN PROPUESTO ÚLTIMAMENTE, V. GR., EN MATERIAS DE METODOLOGÍA, PROCEDIMIENTOS DE SU INVENCIÓN, QUE CREÍAN INMEJORABLES, SIN SABER QUE ESOS MISMOS PROCEDIMIENTOS HABÍAN SIDO IMAGINADOS EN OTROS PAÍSES EN SIGLOS PASADOS Y DESECHADOS POR COMPLETO, PORQUE OTROS NUEVOS HABÍAN MERECIDO LA PREFERENCIA GENERAL.

La *Pedagogía práctica* es, esencialmente, un *arte*, y hace la *aplicación* de los principios establecidos por la *Pedagogía filosófica* é *histórica* á las diversas instituciones que ejercen la actividad educadora. Se divide, por consiguiente, en *Pedagogía de la casa paterna, Pedagogía de los jardines de los niños* (llamada también Pedagogía froebeliana), *Pedagogía de la escuela primaria y secundaria*, etc., *Pedagogía de los asilos de ciegos, sordomudos, idiotas*, etc., etc.

He delineado á grandes rasgos el concepto y división de la *Pedagogía moderna*. (*)

(*) Para mayor claridad repito la división de la Pedagogía.
I. PEDAGOGÍA GENERAL Ó FILOSÓFICA.
A. Teleología Pedagógica.
B. Dietética Pedagógica.
C. Didáctica.
D. Hodegética.
II. PEDAGOGÍA HISTÓRICA.
A. Historia de la Dietética Pedagógica.
B. Historia de la Didáctica.
C. Historia de la Hodegética
D. Historia de la Pedagogía Práctica.
III. PEDAGOGÍA PRÁCTICA Ó APLICADA.
A. Pedagogía de la casa paterna.
B. Pedagogía Froebeliana.
C. Pedagogía Especial de la escuela primaria.
D. Pedagogía de la escuela secundaria, etc.
E. Pedagogía de los asilos.

El terreno es vastísimo, y bien puede llenar este estudio la vida entera de un hombre. Sin embargo, es muy reducido el número de las personas que se dedican al estudio de la Pedagogía como *especialistas*, quiere decir, que vean en él el objeto principal de su vida, y la única manera de subsistencia. ¿Será porque este estudio no compensa los afanes y desvelos, con creces, en bienes materiales, en gloria y consideración social como lo efectúa el de otras ciencias y artes?

La gran mayoría de los *educadores*, *padres* y *maestros* de todas las clases y categorías, no son pedagogos en el sentido estricto de la palabra, ni sería justo ni posible exigírselo, dada la extensión de esa ciencia. Entre los profesores de instrucción, los que generalmente poseen mayores conocimientos en Pedagogía, son los maestros de enseñanza primaria, pues hacen estudios especiales sobre la materia en las escuelas normales, aunque, como es natural, esos estudios tienen que limitarse á la *esfera de la Pedagogía aplicada á la escuela primaria*. Entre los profesores de instrucción secundaria, aun en los países donde el profesorado ha llegado á ser una verdadera *carrera*, como v. gr., en Alemania y Francia, es casi universal la ignorancia en materias pedagógicas, porque raras veces las estudian de una manera ordenada en las cátedras establecidas en las Facultades de Filosofía, pues se contentan con hojear, para preparar el examen profesional, un tratado cualquiera. ¿Y los profesores en especialidades, los que se dedican á dar clases particulares de música, es-

1. Orfanatorios.
2. Escuelas de ciegos.
3. Escuelas de sordo-mudos.
4. Asilos de idiotas
5. Escuelas de corrección.

grima ó idiomas, ó á enseñar Derecho romano en una escuela de jurisprudencia, ó Patología interna en una escuela de medicina?..... *El puro nirvana!*..... Y sin embago, todos ellos necesitan, para desempeñar bien su cometido, de la Pedagogía, aunque sea una parte limitada de la misma, del arte de enseñar. ¿De dónde vienen esas quejas que se oyen en todas las Universidades: "El profesor X es un gran sabio, pero nadie le entiende;" "Lástima del genio de Z. ¡No sabe enseñar!"..... ¿De dónde?..... ¿Y los padres y madres?..... ¿Hay otros asuntos de igual interés, como el que se relaciona con la educación de sus hijos? Sin embargo, sería tristísimo el cuadro que sobre este tema tendría que pintar á mis lectores.

No cabe duda: es asunto de vital interés para la humanidad toda el que se divulguen los conocimientos pedagógicos. Quiero contribuir á esta obra con mi pequeño grano de arena, aunque limitándome por ahora á la "*Pedagogía aplicada á la escuela primaria.*"

CAPITULO V.

LA REFORMA.

RESUMEN: 1.—Doctrinas del Dr. Manuel Flores. 2.—La Escuela Modelo de Orizaba. Primer período. Segundo período. 3.—Introducción de las ciencias pedagógicas.

1.—Doctrinas del Dr. Manuel Flores.—Corresponde, sin duda, la primera página de la reforma doctrinaria de la Pedagogía en México, al Dr. Manuel Flores.

El Dr. Flores fué nombrado catedrático de Enseñanza Objetiva en una escuela de la Capital, en la

época del Ministro Covarrubias, á propuesta del Dr. Barreda. A diferencia de sus colegas, los profesores nombrados al mismo tiempo para la enseñanza objetiva, el Dr. Flores, entonces estudiante de Medicina, comprendió que aquel nuevo ramo en la escuela, no era UNA SIMPLE MATERIA DE LOS NUEVOS PROGRAMAS, sino el fundamento sistemático de una serie de principios psicológicos que debían aplicarse á la mente del niño. El mismo Dr. Flores nos ha referido sus primeras vacilaciones y los primeros consejos que recibiera del Dr. Barreda. A la llegada del Sr. Tagle, el pedagogista ya estaba en aptitud de formular la nueva doctrina. Tomó sus primeras inspiraciones en Mill; anotó cuidadosamente sus experiencias y fortificó su criterio con la obra de Herbert Spencer, que en buena hora había llegado á México.

El Dr. Flores había encontrado el buen camino. El Sr. Tagle lo nombró catedrático de Pedagogía, en la entonces "Escuela Nacional Secundaria de Niñas" (hoy Escuela Normal de Profesoras.") El Sr. Tagle, de acérrimo enemigo de las nuevas doctrinas, se había tornado en su más ferviente partidario.

Pasaban los años, y el perseverante pedagogista, á semejanza de la araña, tejía su tela con maestría. Llegó un momento en que su obra debía alcanzar un horizonte más vasto. El Estado de VERACRUZ convocó un certamen industrial, científico y literario: la Exposición Veracruzana, bajo la protección del Gobernador D. Apolinar Castillo. El nuevo pedagogista concurrió con su manuscrito "Elementos de Educación."

La obra fué premiada. Más tarde se editó bajo la protección de D. Telesforo García, y después, con el título de Tratado Elemental de Pedagogía, ha alcanzado varias ediciones.

El libro está dividido en cuatro partes: I. La educación física. II. La educación intelectual. III. Instrucción. IV. Educación moral (3ª Edición, 1901).

En general, hay que decir de la obra que toda ella es un ramillete de flores.

En la educación física trata la importancia de los sentidos en relación con la inteligencia, la actividad material, facultades locomotrices, educación general de las facultades y de los excitantes de la actividad. Además, se ocupa en esta parte, de la educación de los sentidos en particular y de las facultades locomotrices. Pero lo interesante no está en el número de los asuntos que toca, sino el punto de vista pedagógico desde el cual discute concienzudamente cada uno.

Esta primera parte que venimos estudiando, es una exquisita filigrana de *principios didácticos* derivados de las leyes fisiológicas.

No es una discusión técnica de Fisiología, como pudiera creerse, sino una discusión técnica de Didáctica Pedagógica en el sentido más amplio de la palabra. El mejor juicio es un pequeño ejemplo del autor.

Comienza al hablar de la importancia de las facultades locomotrices: "Durante mucho tiempo, dice, se ha creído que la voluntad es una causa eficiente de nuestros movimientos. Entre ella y su efecto no había intermedio alguno: bastaba querer para hacer lo que la voluntad había determinado. Esta ilusión se mantenía por la observación diaria de voliciones seguidas de movimientos sin la menor apariencia de circunstancias intermedias.

Si pues la voluntad era, según se suponía, la única condición de nuestros movimientos, bastaba suscitar la primera para producir los segundos, en la inteligencia de que los órganos locomotores obedecerían sin re-

plicar y sin equivocarse. Así se explica y disculpa la candidez de infinidad de personas que se contentan con leer descripciones de actos creyendo que esto basta para aprender á ejecutarlos. Este modo de proceder, es sencillísimo; pero, desgraciadamente, no es bueno.

Como ya dijimos, todo acto empieza por una impresión, sigue ó no á ésta una serie de actos intelectuales, de los cuales el último es una volición; después viene la ejecución del acto. Pero entre este último y la volición que parece precederlo inmediatamente, hay dos operaciones intermedias cuyo descubrimiento es reciente y cuya influencia sobre la ejecución del acto es más capital que la de la misma voluntad....."

Con esta claridad y buen criterio, sigue el autor discutiendo los principios trascendentales de la Pedagogía.

Pero aunque esta discusión tiene de por sí gran importancia, no es menor el interés, para el maestro, la discusión de la segunda parte: LA EDUCACIÓN INTELECTUAL.

Con efecto: así como en la educación física, el autor labora en una serie de principios derivados genuinamente de las leyes fisiológicas, así en la educación intelectual investiga lejos de toda terminología confusa; pero con una brillante claridad, con los principios didácticos emanados de las leyes psicológicas. A todo maestro medianamente instruído, le bastaría esta parte para comprender y aplicar el alcance filosófico y práctico de la educación formal. La sencillez de la clasificación de las facultades intelectuales y la profunda meditación que acompaña á cada una de ellas, hacen de esta parte del libro un acabado criterio de Psicología Pedagógica.

Por tales motivos, y por haber puesto en práctica sus

doctrinas, por haber formado directa é indirectamente discípulos, y porque hasta la época de la aparición de su libro (1884), no hubo, ni podía haber en México nadie que le superara en su positivismo psicológico, el Dr. Flores tiene derecho al sitio primero EN LA REFORMA ESCOLAR MEXICANA.

***

2.—Escuela Modelo de Orizaba.—Dos son los períodos que debemos considerar en la Escuela Modelo de Orizaba, como centro de aplicación pedagógica. El primer período comprende desde su fundación, el 5 de Febrero de 1883, al 15 de Agosto de 1885, y el segundo período abarca desde el 15 de Agosto de 85, al 15 de Febrero 1886. El primer período corresponde á la Pedagogía práctica, y el segundo, á la TEÓRICO-PRÁCTICA. El primero, exclusivamente, pertenece al Sr. Laubscher, ayudado entusiastamente por un grupo de maestros amigos, y el segundo es: LAUBSCHER-RÉBSAMEN.

PRIMER PERÍODO.—El programa de estudios se desarrolló con las materias siguientes: Moral, Español, Aritmética, Geometría, Dibujo, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Física, Francés, Inglés, Música vocal y Gimnasia. Todo en cinco años.

La importancia práctica de este plantel, estriba en el gran número de procedimientos que se aplicaron por primera vez en el país, y cuyos procedimientos trascendieron á gran parte de la República.

En la sección inferior, dice el plan de Estudios, v. gr.: "El aprendizaje del idioma español empieza con los ejercicios de la *enseñanza objetiva*, teniendo por mira el dar á conocer al niño las cosas y acciones del medio más próximo que le rodea; coordinar, corregir y au-

mentar sus ideas y pensamientos, excitando su atención y procurando cultivar su lenguaje. El material para esta enseñanza, nos lo ofrece la misma escuela, casa paterna, la población y sus alrededores, el jardín, el campo, el bosque, etc.

Los niños aprenderán las cosas que se les enseñen, al natural, ó por medio de cuadros, acostumbrándolos á observarlos con escrupulosa exactitud y á expresar sus juicios y raciocinios en fórmulas breves y sencillas.

El maestro deberá exigir en sus alumnos una pronunciación clara y sonora, una correcta construcción y la acentuación ó tono correspondiente.

Para las clases de *lectura y escritura* se observará, respecto de la primera, el sistema fonético, quedando excluído el vicioso y antiguo medio del deletreo, y para la segunda se aplicará el sistema llamado rítmico."

Iguales principios habían proclamado ya los profesores Guillé y Alcaraz en México, ambos teóricamente; pero no tuvieron la resonancia de las aplicaciones Laubscher. Parece que en ciertas cosas, por sencillas que sean, el hombre es un ciego: necesita palpar los objetos mismos.

Entre los procedimientos de lenguaje aplicados en este instituto, merecen especial atención el FONÉTICO, de composición, descriptivo y de recitación.

Para la aplicación del fonetismo se usó:

I. De la marcha sintética.

II. De la ONOMATOPEYA IN NATURA. (*)

III. Del procedimiento musical.

IV. De la simultaneidad.

(*) No hace mucho, un profesor aplicado creyó haber descubierto el mejor uso del fonetismo onomatopéyico, y al efecto, escribió un libro para los niños.

ENRIQUE LAUBSCHER,

Organizador de la primera escuela moderna en México, inaugurada en Orizaba, Veracruz, el 5 de Febrero de 1883.

Todos los procedimientos eran de aplicación nueva en México, y el tercero, sin duda, no ha vuelto á aplicarse otra vez. El procedimiento musical estuvo muy en boga en Alemania. Consiste en ligar los sonidos fonéticos con frases musicales armónicas y cantarlos, acompañado el ritmo musical con movimientos adecuados para imitar, en lo posible, los sonidos naturales.

En la misma materia, y para los años inmediatos superiores, el Sr. Laubscher arregló dos libros interesantes: El "ESCRIBE Y LEE" y el intitulado "UN LIBRO DE LECTURA," de Alberto Hasters, arreglado á las necesidades de su escuela. Desgraciadamente estos libros escolares no tuvieron la circulación que merecían.

En Aritmética, para los primeros años, el Sr. Laubscher era peritísimo, y tal vez aún al presente, no hay en México uno que se le parezca, no decimos que lo iguale, como abaquista, en la aplicación de sus procedimientos. Escribió una "Guía del maestro de Aritmética para los pequeños, redactada según el sistema Duncker," en cuya guía existen multitud de procedimientos demostrativos en la forma gráfica, de gran provecho para el maestro estudioso.

En fin, "La Escuela Modelo de Orizaba" fué el centro de aplicación más poderoso y eficaz, que tuvo la escuela moderna en el período que venimos estudiando.

SEGUNDO PERÍODO.—El segundo período de la Escuela Modelo de Orizaba, como queda indicado, se refiere al estudio teórico-práctico de la Pedagogía. Se estableció en el Instituto una Academia Normal bajo la protección del nunca bien llorado General Juan Enríquez. El curso práctico estuvo á cargo del Sr. Laubscher y el teórico bajo la dirección del Sr. Rébsamen. La Academia se inauguró con la asistencia de profe-

sores de los Cantones, expensados por sus respectivos Municipios. Muchos de esos profesores ya eran viejos campeones de la enseñanza, instruídos y de méritos, y sin embargo, los vimos con una asiduidad asombrosa, que en mucho los honra, estudiar cuidadosamente la práctica y la teoría, viejas en principio y novísimas en su aplicación en nuestra Patria.

He aquí el programa á que se sometieron:

MATERIAS ESTUDIADAS EN EL CURSO TEÓRICO NORMAL, DESDE EL 15 DE AGOSTO DE 1885 HASTA EL 15 DE FEBRERO DE 1886.

I

CIENCIAS PEDAGÓGICAS.

A.—Introducción.

1.—La educación espontánea.

a/ La naturaleza que rodea al hombre.

b/ El trato con otros.

c/ Suertes y destinos particulares.

2.—La educación racional.

a/ La casa paterna.

b/ La escuela.

Necesidad del estudio de la Antropología para los educadores, estudios fisiológicos: revista de los aparatos de la digestión, respiración y circulación; el sistema huesoso, muscular y nervioso, los órganos de los sentidos.

B.—Psicología y Lógica. (*)

Su objeto y división. La representación objetiva inmediata (percepción exterior). La formación de las re-

(*) Esta parte del curso quedó incompleta, pues solamente se trató la Psicología Pedagógica por falta de tiempo.—A. C.

presentaciones. Las tres cualidades principales en la facultad de representación: susceptibilidad, vivacidad y potencia. La cosa y su nombre. La inversión del camino natural. La aplicación á la enseñanza. La *enseñanza objetiva*. La verdadera naturaleza demostrada por Francis Bacón, Amos Comenius y Enrique Pestalozzi.

La enseñanza objetiva en la escuela primaria. Principios que deben guiar al maestro en la disposición de las materias de enseñanza, unidas á los objetos que haya de presentar á sus discípulos. Los medios de la enseñanza objetiva.

1.—Presentación de los objetos in natura.

a/ En la enseñanza elemental de las ciencias naturales.

b/ En la Geografía.

c/ En la Aritmética.

d/ En la enseñanza elemental del lenguaje.

2.—El uso de estampas.

a/ En la enseñanza elemental de las ciencias naturales.

b/ En la Geografía.

c/ En la Aritmética.

d/ En la enseñanza elemental del lenguaje.

3.—Descripciones vivas.

I

PEDAGOGÍA ESPECIAL PARA EL USO DE LOS MAESTROS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.

Didáctica.

I. De la naturaleza y del fin de la enseñanza.

II. De la materia de enseñanza.

III. Del método de enseñanza.

Las marchas analítica, sintética, genética y agregática. Los métodos acroamático, catequístico, eurístico é histórico–dogmático. El contenido y la forma de la pregunta, relación de las preguntas entre sí. Distribución de las preguntas. Cómo debe manejarse el maestro cuando una pregunta queda sin contestación. El tono de la enseñanza.

IV. Del aparato de enseñanza.

Medios para el maestro y para los discípulos. ¿Textos facultativos ú obligatorios?

V. Auxilios para penetrarse con más facilidad de la materia de enseñanza.

Hacer la enseñanza objetiva é intuitiva. La explicación y amplificación. La demostración y las pruebas. La aplicación.

VI. Principios didácticos generales.

II

TEORÍA DE LA DISCIPLINA.

Introducción.

Su naturaleza. La disciplina como arte y ciencia. La disciplina y la enseñanza.

I. El fin de la disciplina.

a/ En general.

b/ En lo particular. Con respecto á la vida física. Con respecto á la sensibilidad. Con respecto á la voluntad. Importancia del trabajo corporal. Los trabajos manuales en Suecia y Noruega. Los "jardines escolares" en Austria. Su conveniencia para nuestro clima, y las necesidades de nuestra agricultura.

II. Los medios de la disciplina.

a/ En lo general. ¿En qué se funda la autoridad del maestro?

b/ Los medios disciplinarios especiales. Advertencias y preceptos. Vigilancia. Ejercitar, acostumbrar y desacostumbrar. Amonestación, premios, castigos. La enseñanza como medio disciplinario. El canto como medio para la cultura ética y estética.

Además, se trataron cuestiones de interés general de la "Educación intelectual, moral y física," de Spencer, y se dieron dos cursos de idiomas, inglés y francés.

Por juzgarlo de mucho interés, insertamos en seguida la introducción á la Antropología que el maestro Rébsamen aplicó en la "Escuela Modelo." En esa introducción verán, maestros y laicos, un semillero de sanas doctrinas y sinceros juicios. A ella se refiere parte del programa que venimos exponiendo.

*
* *

3.—Introducción de las ciencias Pedagógicas.—La palabra Pedagogía está compuesta de dos voces griegas: *pais*, niño, y *agó*, conduzco ó dirijo, significando, literalmente, tratado de la dirección del niño.

Más antigua que la palabra pedagogía es la palabra pedagogo. Se dió este nombre en Atenas primero y en Roma después, al esclavo ó siervo encargado de llevar al gimnasio á los hijos de las familias acomodadas.

Hoy se entiende bajo la palabra pedagogo á un hombre que dedica su vida á la educación de la juventud, y asimismo se podrá definir la Pedagogía como la ciencia que trata de las leyes y reglas de la educación. Bajo la palabra educación comprendemos la influencia que ejercen personas adultas y mayores de edad con el fin de guiarlos á su destino.

Se puede distinguir una doble influencia ejercida sobre el hombre:

1º Una influencia sin premeditación que parece sin plan y sin regla, y que podemos denominar EDUCACIÓN ESPONTÁNEA, por medio de la cual crece el cuerpo y aumentan las facultades intelectuales, sin más auxilio que el de la Naturaleza, el cual es insuficiente para la perfección humana.

2º Una influencia premeditada que sigue determinado plan, determinadas reglas, y que se ha denominado EDUCACIÓN RACIONAL. Siempre que en nuestro curso de Pedagogía empleemos la palabra educación, será en este último sentido. A la educación racional se refiere el célebre filósofo y pedagogo inglés John Locke, cuando dice: "Las nueve décimas partes de los hombres llegarán á ser buenos ó malos, según la educación que hayan recibido."

DE LA EDUCACIÓN ESPONTÁNEA.—En la educación espontánea hay que contar con tres factores principales, que ejercen una influencia más ó menos fuerte sobre el hombre: 1º, la naturaleza que rodea al hombre; 2º, el trato con otros, y 3º, suertes y destinos particulares.

I. *La Naturaleza que rodea al hombre.*—Que la Naturaleza ejerce una gran influencia sobre los hombres, puede demostrarse ante todo con la vida de los pueblos.

Las más antiguas naciones cultas poblaron las márgenes de los grandes ríos, como se ve en los habitantes de la India, los asirios, babilonios y egipcios. Los ríos han favorecido en alto grado la civilización; la Naturaleza ha ejercido su benéfica influencia sobre los hombres.

No menos grande ha sido la influencia que ejerce sobre un país el desarrollo de su litoral. En la antigüedad, y por segunda vez en la Edad Media, el mar Mediterráneo ha formado el gran centro de la civili-

zación, y hoy vemos como naciones más poderosas las que con el mayor número de buques dominan el mar, como Inglaterra y Francia, Alemania y otras. Con respecto al desarrollo del litoral, México parece la tierra más privilegiada por la Naturaleza en todo el Nuevo Mundo, lo que será más patente cuando quede terminado el Canal de Panamá, ó si puede realizarse el proyecto del Capitán Eads, de unir el Atlántico y el Pacífico por medio del Ferrocarril para buques á través del Itsmo de Tehuantepec.

De más alta importancia es el clima. Todas las naciones que podemos calificar como las columnas de la civilización, los campeones del progreso en la historia de la humanidad, pertenecen á las zonas templadas. Los pueblos de la zona tórrida no tienen bastante actividad y vigor; igualmente los de las dos glaciales nunca han presentado un papel importante en la historia universal. Entre las Repúblicas hispano-americanas hay únicamente las del Norte (México), y las del Sur (Chile y República Argentina), que están caminando desde su independencia de España en la vía del progreso, y destinadas á entrar en el número de las naciones que marchan á la vanguardia de la civilización.

El carácter de los holandeses, su tenacidad y perseverancia, puede decirse que es el resultado lógico de la configuración física de su patria. El país se encuentra circundado en gran parte por el mar, y siendo la tierra firme más baja que él, los habitantes han tenido y tienen aún hoy que conquistar cada vara de su terreno por medio de diques, en una lucha tremenda contra las fuerzas terribles de la Naturaleza. Esta pequeña nación, teniendo apenas dos millones de habitantes, supo conquistar su independencia en una lu-

cha tremenda contra el poderoso Rey Felipe II, de España, y el sangriento Duque de Alba. Dentro de pocos decenios el mismo pueblo llegó á poseer la marina más grande del mundo y salió victorioso de sus guerras con la arrogante Inglaterra y la poderosa Francia. Luis XIV, este modelo de Rey absoluto, que solía decir: "L' Etat c'est moi," y que no conocía obstáculos para realizar sus proyectos egoístas, no pudo vencer esta cuadrilla de marineros sencillos. ¿De dónde tomaron la fuerza y el valor para resistir á los grandes de la tierra? La Naturaleza que los rodeaba, los inspiró. Luchando sin cesar contra la tempestad y las olas del mar, aprendieron á luchar también contra los hombres y á salir triunfantes.

Como último ejemplo, podemos citar á la pequeña Suiza, la más antigua República del mundo. Unos cuantos centenares de campesinos, mal armados, fueron los que derrotaron á los numerosos ejércitos de la soberbia Austria. He aquí el origen de esta confederación helvética, que supo mantener y defender su independencia por más de cinco siglos y que los hombres de ideas más avanzadas miran con admiración y respeto. Eran las montañas cubiertas de nieve eterna!... Toda esta majestad indescriptible de la Naturaleza, la que inspiraba á los antiguos suizos, cuando rompieron los castillos y calabozos de sus tiranos, y sacudieron el yugo de sus verdugos!

De la misma manera que la Naturaleza influye sobre las naciones enteras, así también influye sobre los individuos. Podrán citarse, como ejemplos, á Cristóbal Colón, Miguel Hidalgo y Costilla, el Rey David, el profeta Mahoma, fundador del Mahometismo, etc.

II. *El trato con otros.*—Su influencia también puede demostrarse en la vida de los pueblos. Hay épocas

en la vida de una nación en que ésta necesita el auxilio de las demás. Como ejemplos pueden citarse á los espartanos y los judíos; pero no es bueno que el período del aislamiento dure demasiado tiempo, y es indispensable comunicarse con los demás pueblos.

El aislamiento contínuo trae las consecuencias más fatales para los pueblos. Vemos el mejor ejemplo en los chinos. Hace dos mil años los chinos eran una de las naciones más adelantadas del globo. En 205 á 206 A. C., terminaron una muralla de 3,000 kilómetros de largo y 11 metros de altura, construída para defender el país de las invasiones de los pueblos bárbaros del Norte. Esta famosa muralla ha llegado á ser como el espíritu de retraimiento que desde entonces se nota en esta nación. Los chinos se encierran más y más en su país, y prohiben la entrada á los extranjeros bajo pena de muerte. Sólo hace poco tiempo han abierto unos puertos al comercio extranjero; pero aún hoy, tratan á los extranjeros con mucha desconfianza y les preparan muchas dificultades para impedirles la entrada al interior. El resultado del aislamiento de los chinos no puede ser dudoso. Ocupan hoy, más ó menos, el mismo grado de cultura que hace veinte siglos, mientras que todas las demás naciones han progresado por el roce contínuo de unas con otras. El mismo espíritu de retraimiento se nota en la raza indígena de nuestra República, y el resultado ha sido el mismo.

Admirables son los resultados alcanzados en muchos ramos del saber humano por los toltecas y aztecas. Tenían vastos conocimientos en Agricultura, Astronomía y otras ciencias; poseían su literatura, teatro, escrito–pintura, etc. La capital del célebre rey–poeta Netzahualcóyotl, Texcoco, pudo llamarse la Atenas de Anáhuac. El Código de OCHENTA LEYES, de este prín-

cipe, contenía disposiciones que hasta el presente día forman la base de los Códigos de las naciones más cultas del mundo. Los mismos conquistadores tenían que admirar ciertas instituciones sociales que encontraron entre los indios.

Y hoy, tres siglos y medio después de la conquista, ¿cuáles son los adelantos de la raza indígena? No hay ningunos. La industria de los indígenas, su manera de plantar el maíz, hasta el traje de sus mujeres, no ha cambiado en nada.

Y esto se observa no solamente en las sierras intransitables, donde no ha podido penetrar la influencia de la raza blanca, esto se ve en los indígenas de los alrededores de México, de Santa Anita, Ixtacalco, Popotla, etc., que han vivido desde hace tres siglos en contacto con la civilización europea.

Se puede objetar que la opresión de los españoles pesaba sobre la raza indígena é impedía todo progreso. Sin duda hay que contar con este factor; pero no debe olvidarse, por otra parte, que el Grito de Dolores y la guerra de Independencia transformó la condición de los indios, sin cambiar por eso su espíritu de retraimiento. Enormes han sido desde su independencia los adelantos de la joven República Mexicana. En poco más de medio siglo ha adelantado más en el camino del progreso QUE ALGUNAS NACIONES EUROPEAS EN TRES SIGLOS.

Pero ¿á quién se debe el desarrollo de la riqueza natural del país, la explotación de las minas y la Agricultura, el desarrollo del comercio, la construcción de ferrocarriles, el establecimiento de líneas de vapores, líneas telegráficas, correos y toda clase de vías de comunicación? ¿A quién se debe la fundación de bibliotecas, museos, observatorios, planteles para la instruc-

ción primaria, secundaria y profesional? A los mestizos y blancos; pero no á la raza indígena.

Se podrá creer, tal vez, que ésta última carece de aptitudes y que no es susceptible de perfeccionamiento; pero los hombres célebres que ha producido, como un Benito Juárez, un Ignacio Ramírez, un Altamirano, prueban lo contrario.

La única explicación que encontramos para los ningunos progresos de la raza indígena, es el aislamiento en que viven, la tendencia de huir el roce con las demás razas, el mismo espíritu de aislamiento que hemos observado en los chinos y que ha de producir forzosamente el mismo resultado. Ninguna raza, ningún pueblo, puede substraerse durante mucho tiempo del roce con los demás, sin experimentar los más raros perjuicios para su desenvolvimiento natural.

Según los datos estadísticos del Sr. García Cubas, el 38% de la población de la República pertenece á la raza indígena. ¡QUÉ NOBLE PROBLEMA, ARRANCARLOS DE LA RESISTENCIA PASIVA QUE OPONEN Á LA CIVILIZACIÓN MODERNA, Y HACERLOS TOMAR PARTE ACTIVA EN LA LUCHA POR LA ILUSTRACIÓN Y EL PROGRESO!

Esta sagrada misión les toca, ante todo, á los maestros de escuela, que tienen el elevado sacerdocio de guiar las generaciones futuras del pueblo mexicano, en sus primitivos pasos por la senda de la luz.

Los chinos y los indígenas de nuestra República nos ofrecen ejemplos de los graves perjuicios que resultan para las naciones que permanecen aisladas y que huyen del trato con los demás.

No faltan en la Historia Universal ejemplos de otras naciones que han debido su engrandecimiento y su cultura al trato con sus vecinos y con el globo entero.

La cultura de la antigua Grecia empieza con la in-

migración de extranjeros distinguidos que llevaron á su nueva patria un caudal de nuevos conocimientos, nuevas ideas é invenciones. Cecrops enseñó á los habitantes semisalvajes del Atica la manera de cultivar el olivo, la navegación y el comercio. Al fenicio Cadmo se debe la fundación de la ciudad de Tebas, la introducción del arte de escribir por medio de letras y el beneficio del bronce. El egipcio Danaos fundó la ciudad de Argos. Entre las antiguas naciones de Italia, la que llegó á dominar á las demás y á conquistar la mitad del globo conocido en aquellos tiempos, era lo que podemos llamar un pueblo mixto: los romanos. La ciudad de Roma, fundada en 753 A. C., fué al principio un asilo para toda clase de criminales.

Y á pesar de todo, los romanos de los primeros tiempos se distinguieron por la austeridad de sus costumbres.

El ejemplo más palpitante de los tiempos modernos lo ofrece la gran República del Norte. Los Estados Unidos se han formado por la inmigración de individuos de todas las razas y naciones, y esta mezcla ha tenido la consecuencia más benéfica; pues no puede negarse que este pueblo se ha elevado en el corto espacio de un siglo, de manera que hoy ocupa uno de los primeros lugares entre las naciones más cultas de todos los tiempos. Un medio poderoso para facilitar el trato de las naciones entre sí, lo forman los ferrocarriles, los vapores, etc. A este respecto, México ha progresado muchísimo desde la revolución de Tuxtepec. Pero como es consiguiente, estas grandes reformas tienen también sus adversarios, y especialmente desde la terminación de la línea del Ferrocarril Central Mexicano, que establece la unión de nuestra República con la del Norte, no ha faltado cierta gente que se muestre hostil á

esta innovación. Estas personas pretenden que la parálisis fatal que se nota en todo el país, se debe directamente á la construcción de este ferrocarril, y no se cansa de repetir que es menester arrancar los rieles y quemar las locomotoras y wagones.

El Sr. Villanueva se ha ocupado de contestar estos ridículos ataques que se dirigen á los ferrocarriles en general y al Central en particular. Dice, entre otras cosas: "El ferrocarril nos mata, se continúa repitiendo hasta el fastidio, nos nulifica, ataca nuestra autonomía, asesina nuestras libertades, absorbe nuestras fuentes de riqueza, y nuestras relaciones comerciales con Europa mueren, y el Paso Texas, las monopliza, nulificando á Paso del Norte." "¡Delirio de cerebros vacíos y mala fe de los que se han propuesto especular con nuestro inexperto pueblo, valiéndose de capciosidades, con las pomposas declamaciones de libertad y religión con que lo distraen de sus atenciones."

En efecto, la parálisis del comercio tiene otras razones de ser, es un mal que pasará y los ferrocarriles no dejarán de favorecer el desarrollo de todas las riquezas naturales del país.

Casi no hay país en el mundo en que no se haya oído alguna vez este grito: "¡Mueran los extranjeros!" Otra locura; porque no hay país que no deba parte de su bienestar social á la influencia extranjera, es decir, á la influencia de hombres que llegaron trayendo un capital en dinero ó en conocimientos, con el cual trabajan no solamente en su propio bien, sino en el de su patria adoptiva.

La provincia renana de Alemania, v. gr., debe su industria de algodón y seda á los emigrantes franceses que Luis XIV echó de su patria con la revocación del Edicto de Nantes. Los que fundaron los Estados Uni-

dos del Norte, eran protestantes sectarios que la intolerancia que reinaba en Inglaterra, había obligado á buscar un asilo al otro lado de los mares.

Si es verdad lo que dijimos antes, que los indígenas de nuestra República no han tomado parte activa en sus adelantos, ¿á quién se debe, pues, nuestros progresos en todas nuestras instituciones modernas? Indudablemente que á la inmigración extranjera, á todos los que desde la Conquista han venido á esta tierra, la han adoptado por patira y han LLEGADO Á SER SUS MÁS FIELES HIJOS; NO BASTA QUE LA CASUALIDAD DEL NACIMIENTO LO HAGA Á UNO ALEMÁN, FRANCÉS Ó MEXICANO; para merecer verdaderamente el nombre, debe uno adquirirlo por medio de servicios que preste á tal ó cual tierra.

Ya vemos que no solamente es absurdo el odio que en algunas partes se profesa á los extranjeros, sino que es una gran injusticia é ingratitud.

Nuestro actual gobierno federal, como también el del Estado, convencidos de la saludable influencia para el país, de una inmigración más grande de extranjeros, especialmente agricultores europeos, se esfuerzan en traer colonos, y es de desearse que logren realizar sus proyectos en este sentido.

Unos cuantos millones más de brazos vigorosos bastarían para duplicar y triplicar la riqueza de este hermoso país.

Desgraciadamente, hasta ahora, la mayor parte de los europeos que buscan nueva patria en el Continente americano, se dirigen á los Estados Unidos del Norte, al Chile, la Argentina y el Paraguay, una pequeña parte al Brasil. La inmigración en México es enteramente insignificante.

No menos grande es la influencia que ejerce el tra-

to con otros en la vida de los individuos. Tal hombre inteligente y capaz, debe todo lo que es, á la dicha de haber tenido una excelente madre, un buen padre, un distinguido maestro; en fin, á mil impresiones felices que recibiera en el trato con los demás hombres. Tal otro, que termina mal, nunca se hubiera perdido si no hubiese recibido malas impresiones siguiendo los ejemplos de los malos amigos.

III. *Suertes y destinos particulares.*—Su influencia poderosísima se puede demostrar también en la vida de los pueblos. Vemos, por ejemplo, la influencia de las guerras pérsicas sobre la Grecia. En estas fuerzas, los griegos tenían que hacer esfuerzos sobrehumanos para no sucumbir á los persas, y estos esfuerzos eran de grande influencia para el desarrollo de la civilización, porque después de estas guerras la Grecia tuvo su edad de oro, la poesía, la pintura, la escultura, llegaron á su apogeo en el siglo de Pericles.

Lo mismo sucedió con los romanos. Las guerras contínuas en que Roma se hallaba enredada, los constantes peligros que amenazaron más de una vez la existencia de esta ciudad, la vigorizaron y la engrandecieron.

La historia nos enseña que muchas veces una opresión injusta, tiránica, que pesaba sobre un pueblo, ha sido la causa para que éste se animara y tratara de conquistar su independencia.

Se necesitó toda la tiranía de los faraones egipcios para que los judíos se resolvieran á seguir á Moisés en el desierto.

La opresión injusta que los Señores ejercieron sobre los pueblos de la Suiza, dió lugar á que los antiguos suizos sacudieran el yugo y lucharan por su libertad. El desdén y las injusticias con que España trató á sus provincias, fueron el motivo para que se estableciera

la independencia de los Países Bajos, en el siglo XVI, y las de las Repúblicas hispano-americanas en el presente siglo. (*)

Aún más evidentemente que en la vida de los pueblos, se manifiesta la influencia que tiene en la vida de los individuos, "suertes y destinos particulares" sobre el carácter y el desenvolvimiento intelectual y moral del hombre.

Iñigo López de Recalde, ó como se llamó más tarde, Ignacio de Loyola, fué oficial en el ejército español. Gravemente herido en Pamplona, se curó en el hospital. En aquellas largas horas en que se encontraba atado al lecho del dolor, se le ocurrieron multitud de pensamientos ajenos á la alegre vida del soldado. Para matar el tiempo, dedicóse á la lectura de libros que le presentaron. Eran historias y leyendas religiosas. Tales obras influyeron poderosamente sobre la imaginación del enfermo, y transformándose enteramente el carácter de este hombre, que antes había tenido costumbres bastante frívolas, volvióse un soñador, un asceta, que concibió la idea de formar una orden religiosa como la Compañía de Jesús.

Martín Lutero, un estudiante de Derecho, se paseaba un día con un amigo en momentos en que una tempestad hacía crujir el firmamento. De repente cayó un rayo é hirió de muerte á su compañero. Este acontecimiento probó á Lutero la inconstancia de las cosas humanas, y fué motivo para cambiar de giro en sus ideas. Creyó que Dios había salvado milagrosamente su vida para conservarla á un fin más elevado, y se retiró á un convento. Dedicóse, en adelante, solamente á cuestiones religiosas é hizo un viaje á Roma, lo que dió lugar

(*) Téngase en cuenta que el autor escribió en 1885 — A. C.

á que emprendiera su lucha contra los abusos que se habían introducido en la Iglesia.

Un rico comerciante de Lyon, Pedro Waldus, se encontraba en un convite, cuando su vecino en la mesa fué atacado de apoplegía y cayó muerto en el acto. Este acontecimiento hizo tal impresión en el comerciante, que abandonó sus negocios, se dedicó al estudio de la Biblia, repartió sus bienes entre los pobres y fundó la secta religiosa de los waldenses, conocidos en la historia por las terribles persecuciones que sufrieron.

El Padre de la Iglesia, San Agustín, llevaba en su juventud una vida bastante disoluta. Varios acontecimientos produjeron el cambio repentinamente de sus ideas y costumbres.

La experiencia demuestra que á veces una educación rigurosa, acompañada de escasez, influye poderosamente en el desarrollo del carácter y el talento de los jóvenes.

Entre las testas coronadas pueden citarse como ejemplos, á Alejandro el Grande, Federico el Grande, Gustavo Wassa, la Reina Isabel de Inglaterra, y Netzahualcóyotl, quienes en su juventud sufrieron muchas persecuciones, y contribuyeron en alto grado al engrandecimiento de sus respectivos Estados.

Entre los hombres célebres, los siguientes han salido del seno del pueblo y han luchado en su juventud con mil privaciones y dificultades:

Benjamín Franklin, el inventor del para-rayos, uno de los héroes de la Independencia norteamericana; Livingstone, el explorador del Africa; Linneo, el célebre botánico; Pestalozzi, el gran pedagogo; Rousseau, el filósofo ginebrino; Benito Juárez, el Gran Presidente; Altamirano, Morelos, Lincoln, etc.

Por otra parte, la experiencia nos enseña que mu-

chas veces suele ser una desgracia para un joven de talento, si en su juventud ve cumplidos todos sus deseos.

La educación racional.—Además de la influencia sin plan y sin premeditación ejercida sobre los hombres por la Naturaleza, hay otras clases de influencias que reconocen otros factores, cuya tendencia es influir sobre la juventud, siguiendo determinado plan educativo.

Estos agentes son dos: *a/* La casa paterna. *b/* La escuela.

Ambos se hallan bajo la protección del Estado, quien ejerce sobre ellos cierta vigilancia. La misma Naturaleza ha constituído á los padres de familia como los encargados de la primera educación de sus hijos. A ellos incumbe el deber y el derecho de procurar tanto el desenvolvimiento físico como intelectual. La influencia de los padres sobre los hijos es de las más duraderas, pues no solamente existe desde el nacimiento hasta que el niño está en aptitud de entrar en la escuela, sino que persiste en este período y se prolonga hasta más allá. La casa paterna posee un medio educativo, del cual carece generalmente la escuela, y es que alimenta y viste á los niños.

Sin embargo, la casa paterna, por sí sola, no puede resolver todo el problema de la educación.

Algunas veces, los padres carecen del tiempo necesario. Sus ocupaciones impiden que se dediquen exclusivamente á la educación de sus hijos. Otras veces carecen de elementos y algunas de voluntad.

Por todos estos motivos se ha hecho indispensable una institución cuyo objeto es no solamente ayudar á los padres, sino también substituirlos en parte.

En Europa, en los siglos pasados, era especialmente la Iglesia la que se encargaba de vigilar la educación

y la instrucción de la juventud. Lo principal para ella era la educación religiosa y poco se ocupaba de la educación intelectual, descuidando enteramente la física. Con la ilustración creciente de las masas se prueba la insuficiencia de una instrucción, que se limitaba á la lectura del catecismo y á la lectura de leyendas místicas.

Se patentiza la necesidad de ampliar la instrucción de la niñez, dándole á conocer todos los ramos del saber humano, y como los sacerdotes, las más de las veces, no podían ni querían encargarse de tales materias, dióse principio á la fundación de ciertas instituciones especiales que se denominaron escuelas.

Las escuelas estuvieron, en un principio, bajo la tutela del clero; pero comprendiendo los hombres ilustrados que la influencia del clero era perjudicial para el desarrollo de las mismas escuelas y nociva para la educación intelectual y moral del niño, trabajaron para modificarlo, y poco á poco se generalizó en Europa la emancipación de la escuela del yugo clerical. Sin embargo, en varios países europeos las Iglesias tienen, por desgracia aún hoy, una influencia directa sobre la instrucción.

México, uno de los países en que se han propuesto los más avanzados principios de libertad, ha proclamado la separación del Estado de la Iglesia, y ha logrado así evitar la influencia del clero sobre la instrucción pública, mientras existe la influencia sobre las escuelas particulares, tal vez más peligrosa todavía, porque generalmente se ocultan á la vigilancia del Estado.

Para que de la semilla brote la planta, precisas son ciertas influencias favorables que determinan su desarrollo.

Es menester introducir la semilla en la tierra; ésta debe tener cierto grado de calor y de humedad. Indispensable es, además, que la tierra contenga las materias alimenticias propias para el desarrollo del nacimiento, combinados con la acción de la luz y del medio ambiente. Todas estas son las condiciones exteriores que por sí solas no serán suficientes: el resultado depende de las fuerzas latentes que la Naturaleza ha depositado en la semilla.

En las plantas observamos, pues, estos dos agentes de igual importancia: la influencia exterior y la disposición interior.

Si alguien preguntare cuál de estos dos agentes es preferible para el desarrollo de una planta, no tardaría en contestar que la concurrencia de ambos es indispensable.

Enteramente lo mismo sucede con el hombre. Para el desarrollo armónico se necesitan LOS MISMOS DOS AGENTES, la influencia exterior que hemos denominado: EDUCACIÓN ESPONTÁNEA Y RACIONAL, y la disposición interior.

Cuando la Naturaleza no ha colocado en un niño, en estado latente, el germen de ciertas facultades y aptitudes, toda educación es infructuosa.

El campesino inteligente, antes de sembrar, examina cuidadosamente el terreno que cultiva para ver si reune las condiciones necesarias, porque muy bien sabe que no todos los granos fructifican igualmente en todos los terrenos. También examina, hasta donde puede, la semilla.

De la misma manera el educador que quiere sembrar en el tierno corazón de los niños, debe conocer la naturaleza humana en general, y las naturales disposiciones

físicas, intelectuales y morales de cada uno de los educandos en particular.

De aquí nace para los educadores de la niñez, la imperiosa necesidad de estudiar la ciencia que trata del hombre: LA ANTROPOLOGÍA.

SEGUNDA PARTE.

Metodología General.

INTRODUCCION.

La palabra PEDAGOGÍA se deriva de dos voces griegas *país* (niño), y *ago* (dirigir, conducir), significando literalmente: dirección del niño.

Más antigua que la palabra PEDAGOGÍA, es la palabra Pedagogo (Paidagogos, agogos, el que conduce).

Se dió este nombre en Atenas primero y en Roma después, al esclavo ó sirviente encargado de acompañar al gimnasio á los hijos de las familias acomodadas.

La voz pedagogo equivalía en aquellos tiempos á la de ayo que hoy usamos para designar á la persona á quien se encomienda la crianza de algún niño.

En la Edad Media, la misma voz llegó á ser sinónimo de instructor.

Hoy se designa con la palabra PEDAGOGO, al hombre que consagra su vida entera á la educación de la juventud y trata de resolver los problemas de alta trascendencia, que con esta cuestión se relacionan.

Mientras que el pedagogo es á la vez el hombre de la teoría y de la práctica, se suele designar con los

físicas, intelectuales y morales de cada uno de los educandos en particular.

De aquí nace para los educadores de la niñez, la imperiosa necesidad de estudiar la ciencia que trata del hombre: La Antropología.

SEGUNDA PARTE.

Metodología General.

INTRODUCCION.

La palabra PEDAGOGÍA se deriva de dos voces griegas *país* (niño), y *ago* (dirigir, conducir), significando literalmente: dirección del niño.

Más antigua que la palabra PEDAGOGÍA, es la palabra Pedagogo (Paidagogos, agogos, el que conduce).

Se dió este nombre en Atenas primero y en Roma después, al esclavo ó sirviente encargado de acompañar al gimnasio á los hijos de las familias acomodadas.

La voz pedagogo equivalía en aquellos tiempos á la de ayo que hoy usamos para designar á la persona á quien se encomienda la crianza de algún niño.

En la Edad Media, la misma voz llegó á ser sinónimo de instructor.

Hoy se designa con la palabra PEDAGOGO, al hombre que consagra su vida entera á la educación de la juventud y trata de resolver los problemas de alta trascendencia, que con esta cuestión se relacionan.

Mientras que el pedagogo es á la vez el hombre de la teoría y de la práctica, se suele designar con los

nombres de educacionistas ó pedagogistas á los innovadores en el campo teórico y que sólo accidentalmente, y quizás nunca, se han ocupado de llevar sus teorías al campo de la práctica. En este sentido, Herbert Spencer y Juan Jacobo Rousseau son pedagogistas: Pestalozzi y Froebel, son pedagogos.

La Pedagogía se ha definido por unos como la ciencia ó arte de la educación, y por otros, como el arte científico de la educación. Cuando hayamos terminado nuestro curso de Pedagogía, estaremos en aptitud de juzgar cuál de estas definiciones es la mejor.

Por educación entendemos: el desenvolvimiento armónico de todas las facultades del hombre, que es el resultado de una influencia deliberada que ejercen personas mayores y educadas (padres y maestros) sobre los menores, con el objeto de guiarlos á su destino, cual es el desenvolvimiento del individuo y de la raza.

En este curso tenemos, pues, que resolver el siguiente problema:

¿DE QUÉ MANERA DEBE INFLUIRSE SOBRE EL EDUCANDO PARA DESARROLLAR ARMÓNICAMENTE SU SER FÍSICO, (*) ÉTICO Y ESTÉTICO, Y HACER QUE LLEGUE AL MAYOR GRADO DE PERFECCIÓN?

La Pedagogía se divide en tres ramas fundamentales:

1. Pedagogía Filosófica ó General.
2. Pedagogía Histórica.
3. Pedagogía Práctica ó Aplicada.

La Pedagogía Filosófica ó General, comprende:

(*) Ser físico: órganos de los sentidos y facultades locomotrices.

Ser intelectual: percepción, memoria, imaginación, juicio, raciocinio y abstracción.

Ser ético: voluntad, y Ser estético: sensibilidad moral.

a/ La Dietética pedagógica, que establece principios sobre la educación física.

b/ La Didáctica, que se ocupa de la enseñanza (educación intelectual).

c/ La Hodegética, que trata de la disciplina (educación ética y estética).

La Pedagogía Histórica comprende:

a/ La historia de la Dietética pedagógica.

b/ La historia de la Didáctica pedagógica.

c/ La historia de la Hodegética.

d/ La historia de la Pedagogía Práctica.

La Pedagogía Práctica, que es esencialmente arte, trata de la aplicación de los principios establecidos por la Pedagogía filosófica, y de la enseñanza que suministra la Pedagogía histórica á las diversas instituciones que ejercen la actividad educadora, y á los diferentes grados y géneros de educación. Comprende:

A.—Pedagogía de la Casa Paterna, ó del hogar, que podría llamarse más propiamente Pedagogía Materna, pues la Naturaleza misma exige que las madres sean las primeras educadoras de sus hijos.

La educación que las madres proporcionarán á sus hijos será, en primer lugar, física, pues comprende ante todo la crianza, ó sean los cuidados físicos que deben dispensarse á los recién nacidos. Estos cuidados se refieren, ante todo, á la alimentación, la digestión, las demás funciones vegetativas, así como el vestido, el aseo, etc. Más tarde debe haber en el hogar verdadera educación física, en relación con los órganos de los sentidos y facultades locomotrices. También habrá un principio de educación intelectual en relación principalmente con el aprendizaje del lenguaje. Este último servirá á la vez de vehículo para los primeros rudi-

mentos de la enseñanza moral, ó sea la educación de la voluntad y sensibilidad moral.

La influencia del hogar es generalmente la más duradera; pero por lo mismo que la gran mayoría de los padres se encuentran incapacitados de dar á sus hijos una educación completa, se hace necesaria otra institución que vaya en ayuda del hogar y que complete ó corrija la obra. Esta institución es la escuela en sus diversos grados.

B.—Pedagogía del jardín de niños, también llamada Pedagogía Froebeliana.

Pestalozzi dió el nombre de escuela materna á la primera educación que reciben los niños en el hogar, y admitió, de acuerdo con el uso general, que los niños debían permanecer hasta la edad de seis años á cargo exclusivo de sus padres.

Froebel, fijándose en que muchas madres no pueden ó no quieren atender con la solicitud necesaria á la primera educación de sus hijos, propuso la creación de una nueva institución intermediaria entre el hogar y la escuela primaria, y la denominó: KINDERGARTEN (jardín de niños). Según él, los niños deben pasar al jardín á la edad de tres años y salir de él á la edad de seis. El "jardín de niños" tiene por objeto principal estimular la actividad del niño, y desarrollar todas las facultades, procurando que el desenvolvimiento sea espontáneo, y valiéndose como medio para conseguirlo, más bien del juego que de la enseñanza sistemática. Queda excluída de estos planteles la enseñanza de la escritura-lectura.

"El jardín de niños" es una institución muy benéfica cuando está dirigida por un criterio verdaderamente pedagógico. Hasta ahora, esta institución es poco conocida entre nosotros.

C.—Pedagogía especial de la escuela primaria.—La escuela primaria es la verdadera base de la cultura popular. Ella admite generalmente niños de seis á doce años de edad y se divide entre nosotros en primaria elemental, que comprende cuatro años, y en primaria superior, que comprende dos.

La enseñanza elemental es entre nosotros OBLIGATORIA, GRATUITA Y LAICA. La enseñanza primaria superior sólo es obligatoria para aquellos niños y niñas que quieran ingresar más tarde á establecimientos superiores; pero conserva el carácter de gratuita y laica.

D.—Pedagogía especial de la escuela secundaria.—Estas escuelas admiten generalmente alumnos de 12 á 18 años de edad, y su objeto es profundizar y ampliar más los conocimientos generales que suministra la escuela primaria. La enseñanza secundaria debe tener un carácter general y no debe dar la preparación especial para determinadas carreras. Esa preparación debe ser objeto exclusivo de las escuelas profesionales.

E.—Pedagogía especial para asilos, etc.—Para niños anormales, ya sea en lo físico, en lo intelectual ó en lo moral, existen casas de educación especiales, como v. gr.: escuelas para ciegos, para sordo-mudos y para idiotas. A esta categoría pertenecen los orfanatorios y las escuelas de corrección.

En las escuelas normales no puede enseñarse la ciencia de la educación con toda la amplitud que hemos marcado en los párrafos anteriores, sino que tendremos que concretarnos á la PEDAGOGÍA ESPECIAL DE LA ESCUELA PRIMARIA; tratando, sin embargo, aquellas cuestiones de la Pedagogía Filosófica ó histórica que directamente se relacionen con este grado de la enseñanza pública. Lo relativo á la Dietética pedagógica, ó sea la educación física, se tratará, parte en la Didác-

tica (enseñanza de la gimnasia y del canto) y en parte en la Hodegética (disposiciones y preceptos relativos á la conservación de la salud de los alumnos), estudiándose por separado la Higiene Escolar.

Nuestro curso se divide, desde luego, en las dos ramas siguientes: 1ª DIDÁCTICA. 2ª HODEGÉTICA.

Se entiende que en este curso nos ocuparemos tan sólo de aquellas cuestiones que se relacionen directamente con la escuela primaria.

En cuanto á la Pedagogía Histórica, después de estudiar á grandes rasgos la teoría y la práctica de la educación en la antigüedad y Edad Media, lo que más nos interesa, son los últimos cuatro siglos en que encontramos el origen y la evolución de la Escuela Popular.

Estudiaremos también cuestiones relativas á la legislación y administración escolares, las cuales cuestiones forman un curso separado, que se denomina: ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.

PRIMERA PARTE.

Didáctica ó sea Teoría y Práctica de la Enseñanza.

Esta primera parte del estudio pedagógico á que nos dedicamos, comprende, como ya lo indica el título, dos cosas distintas:

1º La teoría de la enseñanza ó sea un estudio general acerca de la naturaleza y fines de la enseñanza, los modos de organización, los métodos y procedimientos que deben seguirse para educar é instruir: los principios didácticos generales que deben guiar al maestro. Este curso teórico se denomina: METODOLOGÍA GENERAL.

2º La práctica de la enseñanza ó sea la aplicación de las verdades encontradas en la Metodología General, á todas y á cada una de las asignaturas que constituyen el programa de estudios de la escuela primaria. Este segundo curso se denomina: METODOLOGÍA APLICADA Ó PRÁCTICA.

tica (enseñanza de la gimnasia y del canto) y en parte en la Hodegética (disposiciones y preceptos relativos á la conservación de la salud de los alumnos), estudiándose por separado la Higiene Escolar.

Nuestro curso se divide, desde luego, en las dos ramas siguientes: 1ª DIDÁCTICA. 2ª HODEGÉTICA.

Se entiende que en este curso nos ocuparemos tan sólo de aquellas cuestiones que se relacionen directamente con la escuela primaria.

En cuanto á la Pedagogía Histórica, después de estudiar á grandes rasgos la teoría y la práctica de la educación en la antigüedad y Edad Media, lo que más nos interesa, son los últimos cuatro siglos en que encontramos el origen y la evolución de la Escuela Popular.

Estudiaremos también cuestiones relativas á la legislación y administración escolares, las cuales cuestiones forman un curso separado, que se denomina: ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.

PRIMERA PARTE.

Didáctica ó sea Teoría y Práctica de la Enseñanza.

Esta primera parte del estudio pedagógico á que nos dedicamos, comprende, como ya lo indica el título, dos cosas distintas:

1º La teoría de la enseñanza ó sea un estudio general acerca de la naturaleza y fines de la enseñanza, los modos de organización, los métodos y procedimientos que deben seguirse para educar é instruir: los principios didácticos generales que deben guiar al maestro. Este curso teórico se denomina: METODOLOGÍA GENERAL.

2º La práctica de la enseñanza ó sea la aplicación de las verdades encontradas en la Metodología General, á todas y á cada una de las asignaturas que constituyen el programa de estudios de la escuela primaria. Este segundo curso se denomina: METODOLOGÍA APLICADA Ó PRÁCTICA.

CAPITULO I.

DE LA NATURALEZA Y FINES DE LA ENSEÑANZA.

No deben confundirse las palabras educación é instrucción.

Educación quiere decir desarrollo, desenvolvimiento. Su función consiste en desenvolver gradual y progresivamente todas las facultades humanas (educación en general). La instrucción, en su sentido más genuino, consiste en la adquisición de conocimientos. Así como la acción de educar consiste en desenvolver las facultades del niño, la de instruir, que es á la que se llama enseñar, consiste en hacer pasar á la inteligencia, y muy particularmente á la memoria del niño ciertos conocimientos. Pero enseñando al niño, el maestro pone en ejercicio las facultades intelectuales y las desenvuelve, por lo que resulta que la instrucción es un medio de la educación intelectual.

Se deduce, pues, desde luego, que la enseñanza tiene un doble carácter:

1º Su fin inmediato es el de comunicar conocimientos. Esto tiene en sí gran valor, y con justicia se ha dicho que toda educación reclama cierta suma de conocimientos. Sin embargo, este fin material é instructivo de la enseñanza (cultura positiva del individuo) no es lo principal, aunque el vulgo así lo considere. De mayor importancia sobre todo en la escuela primaria es:

2º El fin mediato ó educativo, que consiste en desenvolver convenientemente por medio de la enseñanza las facultades intelectuales del niño, y preparar el

terreno para que la semilla que en él se deposite, dé los frutos apetecidos. El primero que así lo reconoció fué Pestalozzi, quien dijo: "Lo importante es aprender á aprender." Lo que Pestalozzi se propuso en sus colegios, no fué la adquisición de una gran suma de conocimientos que, lejos de ser ventajosa, podría resultar perjudicial, sino que consideraba los estudios, sobre todo en los primeros años, como medios para fijar la atención, robustecerla y poner en actividad todas las funciones intelectuales. Esto es lo que Pestalozzi llamó el fin formal de enseñanza ó la cultura formal del niño, y desde los tiempos de este reformador, la Pedagogía Moderna prescribe que toda enseñanza debe ser educativa.

Tenemos aún que hablar de un tercer fin de la enseñanza, que si bien es indirecto, no es de menos trascendencia. La enseñanza es un medio importante para desenvolver las facultades morales, para educar los sentimientos y la voluntad.

"La Ciencia, dice Spencer, que es el mejor instrumento de la disciplina intelectual, lo es asimismo de disciplina moral."

El maestro debe formar, por medio de su enseñanza, no solamente hombres ilustrados, y lo que vale más, hombres inteligentes, sino también hombres buenos, de elevados y nobles sentimientos, y de carácter firme y bondadoso. Por esto dice la Pedagogía moderna, que la enseñanza debe hablar al corazón. A este tercer fin de la enseñanza se le ha denominado por la Pedagogía alemana (Denzel) FIN IDEAL Ó REGULADOR.

Si el maestro se deja guiar en su enseñanza por estos tres fines: material, formal é ideal, entonces ya no se puede decir que la educación y la instrucción sean cosas distintas, pues esta instrucción ó enseñanza se

vuelve educativa por más que la educación no sea completa.

FINES DE LA ENSEÑANZA.
- fin educativo.
  - educación moral (fin ideal).
    - educación ética (voluntad).
    - educación estética (sentimientos).
  - educación intelectual (fin formal).
- fin instructivo ó material.

CAPITULO II.

DE LAS MATERIAS DE ENSEÑANZA.

Si preguntamos qué materias son las que deben enseñarse en la escuela primaria, y si buscamos la contestación en la Historia de la Pedagogía, veremos que se ha juzgado esta cuestión de una manera muy distinta entre las diferentes naciones del globo y en una misma nación en diversas épocas.

Hace cuarenta años, el ramo principal en nuestra República era la Religión. Hoy ya no se enseña aquí; mientras que en Alemania, v. gr., sigue figurando como ramo de primera importancia. Hoy enseñamos en

nuestras escuelas: Gimnasia, Canto, Instrucción Cívica, ramos que apenas se conocían de nombre hace 14 años.

El programa de estudios es una de las cuestiones más importantes en materia de instrucción, y es nada más natural que muchos pedagogos se hayan ocupado en establecer un programa racional de enseñanza.

Al efecto, varios de ellos, como Hegel, Gräefe, Palmer y Béneke en Alemania, Comte en Francia, Spencer en Inglaterra, Baldwin, Long y Wikersham en los Estados Unidos, han tratado de encontrar como base de sus trabajos una *clasificación*, más ó menos filosófica, de los conocimientos humanos, como un gran *círculo* de las *ciencias;* pero estos trabajos filosóficos y elevados han sido poco fructuosos para la práctica. Comte divide la ciencia abstracta en:

1º Matemáticas.
2º Astronomía.
3º Física.
4º Química.
5º Biología.
6º Sociología.

Se comprende desde luego que la naturaleza intelectual de ningún niño, está dispuesta para que se le enseñe Matemáticas, después Astronomía, etc.

Hegel ha clasificado las ciencias según las leyes del pensamiento (dialéctica) á que deben su origen; pero empieza por la Lógica, por la ciencia de las ideas, que es la más difícil de todas.

El Dr. Hill, presidente de la Universidad de Harvard, ha expuesto una clasificación de las ciencias fundada en el orden del desenvolvimiento de cada una, y principia por las Matemáticas, siguiendo á éstas la Física, Historia, Psicología y Teología.

Es claro que la primera enseñanza, para que sirva al desarrollo armónico de la inteligencia del niño, ha de empezar por los *elementos de todas las ciencias* y no por las Matemáticas solas.

Además, no es ni puede ser objeto de la Pedagogía establecer un sistema de las ciencias. Debemos, pues, buscar otro camino.

Para establecer un programa racional de instrucción primaria, debemos, ante todo, como decía Bacón (Francis Bacón, Barón de Verulamio, 1560–1626): "*averiguar el valor relativo de cada ciencia.*" Lo hace Herbert Spencer en la introducción á su tantas veces citada obra, preguntando: ¿Qué conocimientos son más útiles? y precisando aún más la pregunta, dice: "La cuestión importante, en nuestro concepto, no es el de si tal ó cual ciencia es útil, sino la de saber su utilidad relativa." "El problema más importante de la educación es *elegir* entre los diferentes estudios, aquellos que se disputan nuestra preferencia." Como criterio de evaluación nos presenta el autor esta sencilla pregunta: "Para qué sirve *ésto?*" Y *clasificando*, según su importancia, las principales direcciones de la actividad que constituyen la vida humana, y considerando el valor *intrínseco*, casi *intrínseco*, y puramente convencional de cada orden de conocimientos en su relación con estas diferentes direcciones de la actividad humana, y tomando en consideración la doble influencia de los mismos conocimientos como *saber* y como *educación ó disciplina intelectual*, fin material y *fin formal*, así es como Herbert Spencer (*) resuelve el problema.

"A la pregunta, dice, que nos ha servido de punto de partida: ¿Qué saber es más útil? la respuesta uni-

(*) En esta parte hacía leer el Maestro detenidamente el capítulo de Spencer. "¿Cuál es el saber más útil?"

forme es: La *Ciencia*. No necesitamos evaluar los diferentes grados de importancia de las distintas direcciones de la actividad humana, puesto que vemos que el estudio de la Ciencia, en el sentido más amplio de la palabra, es la mejor preparación para todas ellas. El estudio de la ciencia tiene inmensa superioridad sobre el de las lenguas, como educación intelectual y moral. Desde todos los puntos de vista, es preferible aprender el *sentido de las cosas*, á *conocer* el *sentido de las palabras*. El estudio de los fenómenos que nos rodean, es inmensamente superior al estudio de las gramáticas y tratados *lexicológicos*."

La aplicación de las palabras que anteceden es, para la escuela primaria, la siguiente: La primera enseñanza que debe darse á los niños, es la llamada *enseñanza intuitiva*. Los niños deben estudiar las cosas que los rodean y sus fenómenos, y deben *estudiarlos*, no en los *textos*, sino en la *Naturaleza misma*. La Gramática, propiamente dicha, y otros estudios *abstractos*, nada tienen que ver en la escuela primaria.

Desgraciadamente, la gran mayoría de los hombres no ha llegado aún á comprender tan elevado criterio. Herbert Spencer lo reconoce así, y refiriéndose á la instrucción secundaria y superior, dice: "Este estudio (el de la ciencia), que tanto supera á los demás en importancia, es el que menos se atiende en un siglo de pretendida cultura." (*)

(*) Para el desarrollo armónico de las facultades del niño, empezando á la vez por los elementos de todas las ciencias, según el criterio spenceriano, la escuela primaria señala en su programa general:

"ENSEÑANZA PRIMARIA ELEMENTAL."

Moral práctica.
Instrucción Cívica.

Se comprende, desde luego, que para hacer fructuosa la enseñanza, precisa subdividir sistemáticamente los conocimientos que, en cada una de las precitadas materias de enseñanza, tienen que inculcarse á los niños durante los seis años de estudios, lo cual es objeto de la Metodología, y por consiguiente, se tratará más tarde.

CLASIFICACIÓN DE RÜEGG.

A.—Ramos ideales:

1. Moral.

Lengua Nacional, incluyendo la enseñanza de la Lectura y Escritura.
Enseñanza intuitiva.
Aritmética.
Nociones prácticas de Geometría.
Nociones de Ciencias Físicas y Naturales.
Nociones de Geografía.
Nociones de Historia Patria.
Dibujo.
Caligrafía.
Canto.
Gimnasia.

"ENSEÑANZA PRIMARIA SUPERIOR."

Instrucción Cívica.
Lengua Nacional.
Nociones de Ciencias Físicas y Naturales.
Nociones de Economía Política
Aritmética y Nociones de Contabilidad.
Geometría.
Geografía.
Historia.
Dibujo.
Caligrafía
Música vocal.
Gimnasia

Sólo de esta manera, el círculo de la *Ciencia* puede ensancharse de un modo racional y paulatinamente, como lo indican los programas detallados formados por el Sr. Rébsamen, y que se hallan vigentes en la actualidad, pues de otro modo, se cae en los errores de los que pretenden clasificar la *materia* de enseñanza. —A. C.

2. Lengua Materna.
3. Canto.

B.—Ramos reales:
1. Aritmética.
2. Geometría.
3. Ramos reales propiamente dichos..... { *a.* Historia. *b.* Geografía. *c.* Ciencias Naturales.

C.—Ramos de destreza:
1. Caligrafía.
2. Dibujo.
3. Gimnasia.

CAPITULO III.

DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA Ó MODOS DE ORGANIZACIÓN.

La manera como el maestro organice su enseñanza, ocupándose ya sucesivamente de cada alumno en particular (modo individual), ó bien valiéndose de los mismos alumnos para que se enseñen unos á otros (modo mutuo), ó ejerciendo su acción de instructor y educador á la vez sobre todos los alumnos de un mismo grupo (modo simultáneo), recibe en *España* el nombre de *sistema de enseñanza* y en *Francia* de *modo de enseñanza*, prefiriendo nosotros la expresión de MODO DE ORGANIZACIÓN.

Según la explicación que antecede, se distinguen *tres modos fundamentales* de organización, á saber:

Se comprende, desde luego, que para hacer fructuosa la enseñanza, precisa subdividir sistemáticamente los conocimientos que, en cada una de las precitadas materias de enseñanza, tienen que inculcarse á los niños durante los seis años de estudios, lo cual es objeto de la Metodología, y por consiguiente, se tratará más tarde.

CLASIFICACIÓN DE RÜEGG.

A.—Ramos ideales:

1. Moral.

Lengua Nacional, incluyendo la enseñanza de la Lectura y Escritura.
Enseñanza intuitiva.
Aritmética.
Nociones prácticas de Geometría.
Nociones de Ciencias Físicas y Naturales.
Nociones de Geografía.
Nociones de Historia Patria.
Dibujo.
Caligrafía.
Canto.
Gimnasia.

"ENSEÑANZA PRIMARIA SUPERIOR."

Instrucción Cívica.
Lengua Nacional.
Nociones de Ciencias Físicas y Naturales.
Nociones de Economía Política
Aritmética y Nociones de Contabilidad.
Geometría.
Geografía.
Historia.
Dibujo.
Caligrafía
Música vocal.
Gimnasia

Sólo de esta manera, el círculo de la *Ciencia* puede ensancharse de un modo racional y paulatinamente, como lo indican los programas detallados formados por el Sr. Rébsamen, y que se hallan vigentes en la actualidad, pues de otro modo, se cae en los errores de los que pretenden clasificar la *materia* de enseñanza. —A. C.

2. Lengua Materna.
3. Canto.

B.—Ramos reales:

1. Aritmética.
2. Geometría.
3. Ramos reales propiamente dichos..... { *a.* Historia. *b.* Geografía. *c.* Ciencias Naturales.

C.—Ramos de destreza:

1. Caligrafía.
2. Dibujo.
3. Gimnasia.

CAPITULO III.

DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA Ó MODOS DE ORGANIZACIÓN.

La manera como el maestro organice su enseñanza, ocupándose ya sucesivamente de cada alumno en particular (modo individual), ó bien valiéndose de los mismos alumnos para que se enseñen unos á otros (modo mutuo), ó ejerciendo su acción de instructor y educador á la vez sobre todos los alumnos de un mismo grupo (modo simultáneo), recibe en *España* el nombre de *sistema de enseñanza* y en *Francia* de *modo de enseñanza*, prefiriendo nosotros la expresión de MODO DE ORGANIZACIÓN.

Según la explicación que antecede, se distinguen *tres modos fundamentales* de organización, á saber:

1º el modo individual.

2º el modo mutuo.

3º el modo simultáneo.

Existen además varias combinaciones de los tipos fundamentales entre sí, que se designan con el nombre de *modos mixtos*.

La *Metodología general* hace un estudio teórico general de los diversos *modos ó sistemas*, tocándole á la *Organización pedagógica* estudiar la aplicación del *modo* que se escoja á las necesidades prácticas de determinada escuela y de las escuelas todas de determinado país. Nos limitaremos aquí á un estudio general de los modos fundamentales y mixtos.

I.

EL MODO INDIVIDUAL.

Según este *modo*, el maestro enseña sucesivamente á cada niño en particular, sin que la lección dada á uno pueda aprovechar á los demás.

Este modo está indicado, por la naturaleza misma, para la enseñanza doméstica, para la educación é instrucción que dé la madre á su hijo desde que nace. Los cuidados físicos que requiere ese ser débil, son tantos y tan variados, las impresiones que recibe del mundo exterior necesitan una dirección tan delicada y sostenida, que sería del todo imposible que una misma madre ó nodriza pudiese criar á la vez á muchos niños. So pena de exponer la salud y aun la vida de sus educandos, tiene que atender solícitamente á *uno solo*. Más tarde aún, cuando el niño da los primeros pasos y balbucea las primeras palabras, llena con las exigencias de su pequeña personalidad todos los momentos de que disponga la madre ó criada.

Cuando la madre misma da la instrucción á sus tres hijos, supongamos, empleará el modo individual, ocupándose con cada uno en particular, pues el género de conocimientos que requiere la viva y despierta inteligencia de la niña de 9 años, es muy distinta del que pide la índole bonachona y algo apática del varón de 7 y la curiosidad insaciable del "*zocoyote*" de 5 años.

Este *modo* permite al educador estudiar á fondo la índole psíquica de cada uno de sus educandos, conocer sus inclinaciones y aptitudes, sus necesidades y hábitos, y, por consiguiente, hacer su enseñanza verdaderamente *psicológica*, es decir, *educativa*. Carecerá la enseñanza por el modo individual, sin embargo, de *dos medios educativos* muy importantes, la *imitación* y la *emulación*, que, para cierta clase de niños, son verdaderamente indispensables.

A pesar de este inconveniente, el *modo individual* es de inestimable mérito, mientras su aplicación se limite á la casa paterna ó á la escuela con un cortísimo número de alumnos (4 ó 5 á lo sumo). Pero he aquí que este modo de organización ha invadido el terreno de la escuela pública y ha sido, durante muchos siglos, el único y exclusivo, con graves inconvenientes para la enseñanza y la disciplina, con inmensos perjuicios para los maestros y alumnos.

Basta reflexionar un momento para comprender que la enseñanza individual sólo dará, en las escuelas con numerosa asistencia, los más exiguos resultados, por la falta absoluta de tiempo que puede dedicarse á cada niño en cada asignatura. Aun suponiendo la escuela *antigua* con sus tres asignaturas clásicas: *leer*, *escribir* y *contar*, con el trabajo diario de seis horas y una asistencia media de sólo cuarenta niños, resulta que el tiempo que el maestro puede dedicar á cada niño en

cada asignatura es de *tres minutos* al día, y esto suponiendo que trabaje sin descansar ni un instante. ¿Qué resultados prácticos son de esperarse con una *cantidad* tan insuficiente de enseñanza?..... Y si nos fijamos en la escuela *moderna* que disminuye las horas de trabajo, aumentando á la vez el número de las materias, que llegan á *doce* en el 4º año escolar, adquiriremos la íntima convicción de que no es posible practicar el modo individual sin hacer que los niños pierdan lastimosamente su tiempo. Y sin embargo, se practica aún en un gran número de nuestras escuelas..... La verdad es que el cuadro que presentan tales "escuelas," no es nada halagador. Un solo maestro reune en una misma pieza 60 ó 100 niños que "estudian" de viva voz la "lección" que á cada uno le tocó. El maestro va "tomando" las clases una por una, y mientras dedica su atención á *un* niño, los restantes 99 pasan su tiempo en asuntos muy ajenos al estudio; la disciplina escolar está por los suelos y todo lo que aprenden los niños durante 4 ó 6 años de asistencia, es una docena de definiciones gramaticales ininteligibles y media docena de reglas de Aritmética ídem, y para la vida..... nada.

Los resultados del modo individual de organización en las escuelas públicas pueden, por consiguiente, resumirse en los siguientes puntos: falta de tiempo y cantidad insuficiente de enseñanza, disciplina nada, fomento de la ociosidad en los niños, pronto agotamiento de los maestros que quieran cumplir con sus deberes, instrucción positiva casi nula. Demostrando, pues, tanto la teoría como la práctica, la insuficiencia absoluta de este *modo* para organizar con provecho nuestra enseñanza pública, es de aplaudirse calurosamente la siguiente resolución votada con inmensa ma-

yoría por nuestro *segundo Congreso Nacional de Instrucción:*

"EL MODO INDIVIDUAL DE ORGANIZACIÓN, LLAMADO TAMBIÉN SISTEMA INDIVIDUAL, NO DEBE PRACTICARSE EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ELEMENTALES."

II.

EL MODO MUTUO Ó SISTEMA LANCASTERIANO.

Este modo consiste en que el maestro, en vez de ejercer directamente las funciones de instructor y educador, prepara en horas extraordinarias á cierto número de alumnos más adelantados, llamados *monitores,* los cuales transmiten la enseñanza á sus compañeros más atrasados, limitándose el papel del maestro, en las horas de clase, á imprimir el movimiento y orden, y á mantener la disciplina.

Como *inventores* de este sistema se consideran generalmente los ingleses *Bell* y *Lancaster;* pero es preciso confesar que mucho antes de ellos se practicaba en Francia. *Pestalozzi* usó la enseñanza mutua en *Stanz,* cuando se encontró sin ayudantes al frente de ochenta niños. "Los niños enseñaban á los niños, dice. Ellos ensayaban lo que yo solamente decía. Aun á esto me condujo la necesidad. No teniendo ningún colaborador, colocaba un niño más capaz entre dos menos capaces; el primero tomaba de la mano á sus dos compañeros, les decía lo que él sabía y ellos aprendían á repetir lo que no sabían." (Cómo Gertrudis enseñaba á sus hijos). Hay vestigios de este modo de organización en la antigua Roma, y muchos autores creen que ha tomado su origen en la India.

De todos modos, Bell y Lancaster tienen el mérito

de haber sido los primeros en *sistematizar* la enseñanza mutua y en propagarla en muchos países, dando de esta manera un impulso poderoso á la instrucción de las masas. Por lo mismo, conviene estudiar, aunque muy suscintamente, la historia del *sistema* de *Bell* y *Lancaster*.

El Doctor *Andrés Bell*, ministro del culto anglicano, se transladó á *Madrás* y fundó en 1789 un orfanatorio para los hijos de los soldados ingleses. Tuvo desde luego unos doscientos alumnos, quedando la enseñanza á cargo de cuatro profesores. Serias dificultades que tuvo con sus colaboradores lo indujeron á separarlos y encargar de la enseñanza á los alumnos más aventajados (monitores). Según *Dittes* no hizo en esto más que imitar una antigua costumbre de los maestros indos. Obtuvo magníficos resultados; y cuando en 1796 se vió obligado, por motivos de salud, á regresar á Inglaterra, publicó en su país natal una obra para dar á conocer su "sistema." No encontró apoyo ninguno, hasta que en 1807 el alto clero de la iglesia anglicana, preocupado por los rápidos progresos que hizo en Londres un nuevo sistema de enseñanza, establecido por un joven *cuákero*, le facilitó recursos para establecer un gran colegio y contrarrestar así la influencia creciente de la iglesia rival. En 1811 se estableció la "Sociedad nacional para promover la educación de los pobres en los principios de la iglesia dominante (la anglicana ó episcopal) en Inglaterra y Gales," bajo el protectorado del príncipe regente, y cuyo presidente era el Arzobispo de Canterbury. Desde entonces iba en auge la causa de Bell. Ya en 1817 se educaron en Inglaterra 200,000 niños por su sistema, y en una de sus obras expresó la convicción de que en mil años el mundo entero lo habría aceptado. Al morir Bell en 1832 dejó

una gran fortuna que destinó al establecimiento de escuelas, según su sistema.

Aquel cuákero de quien hablamos, y quien fué la causa de que el alto clero y la nobleza se interesasen un poco más por la instrucción del pueblo, era *José Lancaster*, el fundador del *sistema Lancasteriano*. En 1798 abrió una pequeña escuela particular, como medio de subsistencia; y para atraerse clientela, ofreció enseñar á leer, escribir y contar por la mitad del precio que entonces se acostumbraba. Llegó á reunir con el tiempo hasta 100 alumnos; pero como vivía en una parte pobre de la ciudad, tenía muchos discípulos que no pagaban con regularidad, y así él, á su vez, no pudo pagar á sus ayudantes. En tan apremiante situación, se le ocurrió valerse de los alumnos más aprovechados para substituir á los ayudantes, y de esta manera inventó su "sistema," independiente del de Bell. Bien pronto aumentó el número de niños hasta 300; personas acomodadas y amantes del progreso le ayudaron con donativos, de modo que en 1810 declaró la enseñanza completamente *gratuita* y admitió hasta 1,000 alumnos. Una obra que publicó sobre su sistema obtuvo seis ediciones en menos de tres años; el Rey Jorge III visitó su establecimiento y le concedió una subvención.

Creció entonces el entusiasmo por el sistema de Lancaster, quien viajó por Inglaterra, Escocia é Irlanda, estableciendo por todas partes escuelas. Ya en 1811 recibieron en la Gran Breteña cerca de 30,000 niños la primera enseñanza por el sistema Lancasteriano, el cual se propagó en 1806 en los *Estados Unidos*, en 1810 en *Calcuta*, en 1813 en el *Canadá* y en el Sur de *Africa*, en 1814 en *Oceanía*. Después de su regreso de Elba, *Napoleón I* protegió este sistema en *Francia;* otros

lo introdujeron en *Rusia*, *Dinamarca* y *Suiza;* sólo en *Alemania* se desistió pronto de él, no habiendo dado resultados satisfactorios los pocos ensayos que se hicieron.

Entre tanto, *Lancaster* se enemistó con sus protectores y tuvo que venderles su gran colegio. Otro nuevo que fundó, no le dió resultados, y en 1820 se embarcó para la América del Sur, donde *Bolívar* lo recibió con los brazos abiertos. Estableció su sistema en la *Colombia* y pasó más tarde á los *Estados Unidos*, donde murió en la mayor miseria en 14 de Octubre de 1838.

No sé á punto fijo cuándo se introdujo el sistema Lancasteriano entre nosotros, pero ya en 1823 se concedió por decreto á la *Compañía Lancasteriana* una subvención de doscientos cincuenta pesos mensuales. En 1842, *Santa-Anna* confió á la misma Compañía la dirección general de la Instrucción Primaria en toda la República, disponiendo el establecimiento de subdirecciones en las capitales de todos los departamentos. El reglamento de esta ley previó la fundación de una *Escuela Normal* para profesores del sistema Lancasteriano, en el local de Betlemitas, que ocupó la mencionada Compañía, pero en 1845 el Presidente señor *Herrera*, decretó la no-ratificación de la ley anterior; por lo tanto, la Compañía continuó con el carácter particular que antes tenía, pero siguió percibiendo la subvención.

La Compañía Lancasteriana recibió más tarde la especial protección de la Administración del señor *Juárez*, y fué considerada por muchos, á semejanza de lo que pasó en Francia, como la bandera del partido liberal en materia de instrucción primaria.

Pero á medida que los gobiernos comprendieron su verdadera misión en materia de enseñanza popular; á

medida que el profesorado llegó á ser una carrera; que se multiplicaron los buenos maestros y sus servicios empezaron á recompensarse de una manera más digna y equitativa, tenía que disminuir la preponderancia del sistema Lancasteriano. Desde hace más de medio siglo quedó abolido en Suiza, luego en Francia, en la misma Inglaterra, y al fin entre nosotros.

En Marzo 29 de 1890, el señor General *Porfirio Díaz* declaró que cesaba la Compañía Lancasteriana en la intervención oficial que expresa ó tácitamente había tenido en la instrucción primaria, y convirtió sus escuelas en "nacionales" "á fin de introducir en ellas las reformas que exija la adopción de los sistemas modernos de enseñanza." En Diciembre del mismo año, después de acalorada discusión, el segundo Congreso Nacional de Instrucción aprobó, por inmensa mayoría, la siguiente conclusión: "EL SISTEMA LANCASTERIANO Ó MODO MUTUO DE ORGANIZACIÓN DEBE DESTERRARSE DE NUESTRAS ESCUELAS PÚBLICAS."

Considerado desde el punto de vista *histórico* y *filosófico*, el movimiento iniciado por *Bell* y *Lancaster*, es de los más trascendentales que se conocen en favor de la instrucción popular. Nacido en una época en que la educación de los hijos del pueblo se miró, no como deber de los gobiernos y derecho sagrado de la niñez, sino más bien como obra de caridad, abandonada á la iniciativa particular, el sistema de *Bell* y *Lancaster* llenó el objeto de *dar la enseñanza al mayor número posible de niños con gastos relativamente insignificantes.* A la vez, el entusiasmo de sus primeros propagadores logró cambiar felizmente la conciencia universal en un asunto tan importante, como lo es la instrucción y educación del pueblo, y preparó la derrota de aquellos que especulan con la ignorancia de las masas.

No podrá negarse la ventaja *económica* que ofrece la enseñanza mutua. El mismo Doctor *Bell* definió su sistema como "el método mediante el cual una escuela entera puede instruirse á sí misma bajo la vigilancia de un solo maestro." Se ha calculado, en efecto, que para 1,000 alumnos bastaba, en el modo mutuo, el gasto de *un* maestro, *un* salón de clase y hasta *un* libro, y que éste "duraría varios años, puesto que los alumnos no tenían que tocarlo para nada." Con la organización moderna se calculan para el mismo número de niños, cuando menos *veinte* profesores y otros tantos salones de clases. Este solo ejemplo muestra la superioridad del modo mutuo desde el punto de vista económico. Desgraciadamente esta *única* ventaja no compensa los innumerables defectos de este sistema.

Considerado desde el aspecto *pedagógico* y *técnico*, habrá que confesar que el sistema de Bell y Lancaster trajo más perjuicios que ventajas.

En cuanto á la *enseñanza*, como la daban los *monitores* y no el *maestro*, resultó desde luego que se la desvestía completamente de su carácter *educativo*, persiguiéndose exclusivamente el *fin instructivo*. Con sobrada razón exclama la 1ª Comisión de nuestro Congreso Pedagógico: "¿Puede haber *educación*, en el sentido pedagógico de la palabra, donde no hay educador? ¿Pueden los monitores—niños cuya educación no está completa—considerarse como educadores? ¿Pueden tener idea exacta de lo que es educación, trazar un plan educativo y desarrollarlo convenientemente? ¿Pueden ellos ejercer conscientemente ésta, la más complexa de todas las actividades humanas, á la que Víctor Hugo llama "modelar una inteligencia y darle la verdad"?.... Tenemos que contestar negativamente á estas preguntas, y nuestra negación es la condenación implícita

del sistema que nos ocupa. No pudiendo el sistema Lancasteriano atender al *fin educativo* de la enseñanza, y siendo este fin el primordial y más trascendente, debe abandonarse este sistema y substituirse por otro mejor."

Y en cuanto á la *instrucción positiva* que proporcionaba el modo mutuo, hay que decir que era *raquítica, mecánica* y *rutinaria.* Véamos el cuadro que presenta la escuela Lancasteriana: Un salón muy largo con algunas mesas–bancos de 12 ó 15 asientos en su parte media, un espacio amplio alrededor de las paredes, que están provistas de numerosos carteles murales para la Lectura y Gramática, y de pizarrones. Delante de cada cartel un grupo de 8, 10 ó 20 niños con el monitor en el centro, el cual lleva un bastoncillo ó "puntero" para señalar. Los niños repiten mecánicamente cuanto les dice el monitor, y para no interrumpir á los demás grupos, hablan en voz baja y endeble. A la cabeza del salón, por fin, sobre una plataforma alta y amplia, separada por un barandal y á la que conducen varias gradas, se encuentra el asiento del maestro, quien dirige el orden de los ejercicios, ya de viva voz, ya por medio de un silbato ó de golpes en la mesa, "como un capitán sobre el puente de su navío," dice *M. Gréard,* repartiendo los premios y castigos, de los cuales tanto abusó el sistema Lancasteriano. Lo que el maestro antes de principiar las clases enseña al monitor, éste lo repite fielmente como loro, y hace que otro tanto hagan sus discípulos. En vano se busca aun en asuntos muy elementales, v. gr., en el cálculo, alguna explicación del *por qué* de tal ó cual operación; todo se reduce á un mecanismo muerto. El programa de estudios en aquellos tiempos era sumamente limitado, y los resultados de la enseñanza aún más modestos.

En cuanto á la *disciplina*, estuvo muy buena en apariencia. El maestro con su estado mayor de monitores, consiguieron perfectamente mantener el *orden material* durante las clases; pero este fin supremo de la disciplina escolar, que la constituye en verdadera *educación ética* y *estética*, y consiste en que los niños aprendan á gobernarse á sí mismos, no pudo ciertamente lograrse por el abuso sistemático de los premios, faltando el factor más importante: la dirección de un maestro cariñoso y verdadero psicólogo. Los partidarios de la enseñanza mutua creyeron haber encontrado en ella un medio para propagar la fraternidad entre los hombres. "¡Qué espectáculo más tierno que el de los niños que se comunican los unos á los otros lo poco que saben! El Evangelio ha dicho: ¡Amaos los unos á los otros! Nosotros agregamos: ¡Instruíos los unos á los otros!"..... Todo esto es muy bello, pero desgraciadamente la realidad no correspondía á tan hermosos ideales. Los monitores, investidos del mando en una edad precoz, se enorgullecían, se volvían déspotas para con sus compañeros de escuela y hasta para con los miembros de su familia. Como no entendían el espíritu de lo que tenían que enseñar, se pegaban á la letra; debilitaban en los niños todo sentimiento de independencia del carácter, exigiendo una obediencia ciega. El lujo de premios que se empleaba, en vez de despertar una noble emulación, sólo originaba la codicia en unos, produciendo el completo embotamiento moral en otros.

Los primeros propagadores de la enseñanza mutua eran héroes de una idea, y arrancaron resultados relativamente buenos á una causa mediocre. Enfriado el primer entusiasmo, y entregada la escuela Lancasteriana en manos de mercenarios ó inexpertos, tenía que reve-

larse pronto la inferioridad de ese mecanismo complicado y vano.

III.

EL MODO SIMULTÁNEO.

Consiste en *clasificar* á los alumnos de una escuela en grupos *homogéneos*, dando el maestro directamente la enseñanza á cada grupo aislado y ocupando á los niños de los demás grupos con "trabajos en silencio."

Este modo de organización reune las ventajas del *individual*, sin tener sus defectos, siendo *homogéneos* los grupos, es decir, componiéndose cada sección de niños que poseen los mismos conocimientos y se encuentran á igual grado de desenvolvimiento intelectual, el maestro puede dirigir á ese conjunto como lo haría con *un solo individuo*. Su pregunta la dirige á todos los niños, todos prestan atención, todos ponen en ejercicio sus facultades mentales y todos adelantan simultáneamente. Un maestro hábil podrá aun atender con especialidad á la índole psíquica de cada uno de sus alumnos, y su enseñanza será verdaderamente *educativa*. Dispone, además, de la *imitación* y *emulación*, medios de que carece la enseñanza individual propiamente dicha. Desde el punto de vista económico, el modo simultáneo es infinitamente superior al individual, pues mientras éste requiere, para obtener resultados satisfactorios, que el número de alumnos se limite á 3 ó 4 por maestro, aquél permite que un solo profesor atienda á 30 ó 40 niños.

Comparando el modo que nos ocupa con el *mutuo*, resulta que es muy superior desde el punto de vista *pedagógico*, siendo así que permite atender ambos fines

de la enseñanza, el *educativo* y el *instructivo*, evitando los peligros que, para la educación intelectual, ética y estética, ofrece el empleo de monitores inexpertos. En cuanto al aspecto *económico*, aunque resulta acaso 4 veces más costoso que el *mutuo*, es, como ya dijimos, 10 veces más barato que el *individual;* ocupa pues un término medio entre los dos extremos y no sobrepasa lo que toda entidad política medianamente organizada puede gastar en la enseñanza pública.

Dadas estas incontestables ventajas del modo simultáneo, no es de extrañarse que el mismo se haya aceptado en los países más adelantados en instrucción popular, y debemos aplaudir la siguiente resolución de nuestro Congreso Pedagógico, que fué aprobada por unanimidad:

"EL MODO SIMULTÁNEO ES EL ÚNICO QUE SATISFACE LAS NECESIDADES DE UNA BUENA ORGANIZACIÓN ESCOLAR."

Este *modo*, que fué establecido en las *Escuelas Cantonales del Estado de Veracruz* desde su fundación, es pues, el que servirá de *norma* en lo futuro para la organización de todas las escuelas primarias de nuestra República, y á la *Organización pedagógica* tocará estudiar los detalles de su aplicación práctica.

Réstanos, sin embargo, hablar aquí de algunas condiciones esenciales y generales, sin cuya estricta observancia no dará resultados satisfactorios el modo simultáneo.

a. Clasificación de los alumnos.—Conviene tomar por base de la misma la subdivisión que hace el programa de estudios en 4 ó 6 *años escolares*, respectivamente. Al organizarse una escuela según el modo simultáneo, se someterá á cada alumno á un ligero examen y según los conocimientos positivos que posee, se le colocará en

el "año" correspondiente, tomando en consideración, á la vez, el estado de su desarrollo intelectual. Al principio se presentarán algunas dificultades, pues habrá niños que recibieron su primera enseñanza bajo otro programa distinto y mostrarán acaso ó buenos conocimientos en unas asignaturas, y malos ó ningunos en otras. Para tales casos dudosos se considerarán como *ramos decisivos* la *Lengua Nacional* y la *Aritmética;* es decir, si un alumno demuestra en estas asignaturas los conocimientos suficientes para ingresar al 3er. año, v. gr., se le dará esta clasificación, aunque carezca de los conocimientos que para Geografía é Historia, v. gr., marca el programa del 2º año. De dos males hay que escoger el menor, é indudablemente se perjudicará menos al niño si, en las circunstancias expuestas, pasa al 3er. año á pesar de los vacíos que tiene su instrucción en las dos materias citadas, que si se le hiciera perder un año, que á eso equivaldría obligarlo á cursar nuevamente aquellos puntos de Lectura, Escritura y Cálculo, que ya tiene perfectamente vencidos. Lo que no debe tolerarse, por regla general, es que un niño pertenezca simultáneamente á varias secciones, v. gr., en Lectura al 3er. año, es Escritura al 2º, y en Cálculo al 1º; esto, establecido como regla, trastornaría por completo todo el orden de la escuela.

La mayor homogeneidad es condición importantísima para el éxito de los grupos; el que perdió el año, tendrá que repetirlo forzosamente; debilidades por parte del maestro á este respecto perjudicarían la sección entera.

b. Máximum de alumnos á cargo de cada maestro.— Fácilmente se comprende que no es posible multiplicar indefinidamente el número de los alumnos á cargo de un maestro. Si en el modo *mutuo* este número pue-

de llegar hasta 1,000, según afirman algunos, en el simultáneo no debería pasar de *cincuenta* como *máximum*.

c. Número de secciones á cargo de un maestro.—Siendo 6 los cursos ó años escolares de una escuela primaria completa, conviene establecer planteles con 6 profesores, uno para cada curso ó año, y además uno encargado de la dirección. Esta es, en efecto, la organización que se ha dado á las escuelas primarias de las grandes poblaciones europeas, y es la misma que tienen algunas de las Escuelas Cantonales del Estado de Veracruz. Pero en las escuelas del campo es del todo imposible seguir el mismo sistema, ya por falta de recursos, ya porque tienen un número reducido de alumnos. En las aldeas de Suiza y Alemania no es raro encontrar maestros que dirigen á la vez 6 y aun 8 años escolares, pero se comprende que esta práctica es del todo inconveniente y que se hace á expensas de la calidad y cantidad de la enseñanza y de la salud de los maestros. Experimentos prácticos hechos á este respecto en la escuela primaria anexa á la Normal de Jalapa, han inducido á la 1ª Comisión del Congreso Pedagógico á proponer que un solo maestro podrá atender hasta *dos* secciones, pero nunca un número mayor, proposición que quedó aprobada por unanimidad. Resulta, pues, que bastarán dos profesores para proporcionar los 4 años de la enseñanza elemental, y con tres maestros podrá darse la enseñanza primaria completa. En las escuelas *unitarias* ó de un solo maestro queda el recurso de emplear el llamado "*sistema de medio tiempo*," ó sea la asistencia de dos secciones por la mañana y de las dos restantes por la tarde, con lo cual queda demostrada la posibilidad de organizar las escuelas con provecho, aun en los más pequeños pueblos, bajo el *modo simultáneo*.

d. Número de salones.—Mientras para el sistema Lancasteriano bastaba un solo salón de clase aun para 500 ó 1,000 alumnos, se comprende fácilmente que el modo simultáneo requiere por fuerza un salón especial para cada profesor.

Todas estas condiciones, que son *indispensables*, hacen que el modo simultáneo sea considerablemente más costoso que el mutuo; pero estos gastos mayores se encuentran compensados con abundancia por las innumerables ventajas que resultan para la enseñanza y la disciplina, para los maestros y los alumnos.

IV.

LOS MODOS MIXTOS.

Son, como ya lo dijimos, combinaciones de los tipos fundamentales entre sí. Algunos autores hablan de modos *simultáneo-individual*, *simultáneo-mutuo* y *simultáneo-individual-mutuo*, y se comprende que, según la importancia que en cada combinación se conceda á uno ú otro factor, podría seguirse la subdivisión.

La verdad es que, demostrada la inmensa superioridad del modo simultáneo, bien podrían suprimirse de una vez los modos mixtos, y si la 1ª Comisión del Congreso Pedagógico consultó "que se les tolere en la actualidad en las poblaciones que, faltas de recursos, no puedan sostener el número suficiente de maestros," agregó muy acertadamente: "pero sólo podrán emplearse tales sistemas en caso de extremada necesidad, y las autoridades escolares considerarán como obligación capital, la de substituir cuanto antes los monitores por maestros competentes." Esta adición prueba que la tolerancia respecto de los sistemas mixtos no obedeció á la convicción de su valor pedagógico, sino simplemen-

te al deseo de facilitar la pronta realización de las resoluciones del Congreso y de allanar dificultades hasta donde era posible.

Como lo más racional entre los modos mixtos, recomienda la citada Comisión el *sistema danés* ó de *Eckernfœrde*, que es una combinación de los modos simultáneo y mutuo.

Su historia es bien sencilla: En 1819 el Rey Federico VI de *Dinamarca*, á proposición del coronel *von Abrahamson*, estableció en Copenhague una escuela Lancasteriana, y quedando satisfecho con los resultados, determinó reorganizar todas las escuelas primarias del reino según este sistema. Nombró al efecto dos comisiones para dictaminar sobre la reforma, una para la parte danesa de sus dominios, otra para la parte alemana, los ducados de *Schleswig-Holstein*. La comisión danesa se limitó á copiar fielmente la organización inglesa de Lancaster. La comisión alemana vaciló entre rechazar por completo el sistema Lancasteriano ó combinarlo con la enseñanza simultánea ya establecida. Finalmente, triunfó esta última opinión, y la comisión formuló las siguientes conclusiones:

"1ª La enseñanza propiamente dicha, sólo la puede dar con provecho el maestro. El es el único que puede atender debidamente al *fin educativo*.

"2ª Fijándose en el *fin instructivo*, se nota en todas las asignaturas cierta parte *mecánica* (de destreza), que sólo se adquiere mediante ejercicios contínuos, como sucede, v. gr., en Caligrafía, Dibujo, la numeración, el Cálculo mental, la Lectura en el grado mecánico, el aprendizaje de memoria de recitaciones, etc. Todos estos ejercicios, meramente mecánicos, pueden muy bien encomendarse á monitores.

"3ª Nuestras escuelas elementales comprenderán

dos ó tres secciones. Mientras el maestro dé una clase oral á los alumnos de 1er. año, los del 2º y 3º, divididos en grupos de 3 á 5 niños, practicarán los "ejercicios mecánicos" bajo la vigilancia de monitores. Luego entrarán en clase oral los del 2º año, y de esta manera todos los niños se encontrarán constantemente ocupados."

Como se notará, este sistema difiere bastante del Lancasteriano, pues el maestro es el que da directamente la enseñanza propiamente dicha. Además se tenía el cuidado de *cambiar* con frecuencia á los monitores. Satisfaciendo los resultados, se estableció en la ciudad de Eckernfœrde una especie de Escuela Normal, y todos los maestros tenían que pasar en ella un curso de quince días para aprender el mecanismo del sistema. Este no dejó de ser algo complicado, pues se establecieron, v. gr., para los ejercicios mecánicos de *lectura* 13 grados principales y 28 secundarios, para el *cálculo mental y con cifras* 10 grados principales y 36 secundarios.

Para los "ejercicios mecánicos" se usaron carteles murales, semejantes á los de Lancaster: 66 para la lectura, 70 para la escritura y 100 para el cálculo.

Este nuevo sistema hizo cierto ruido en Alemania y varios distinguidos pedagogos fueron á estudiarlo. Entre ellos *Zerrenner* lo elogió mucho, el célebre *Diesterweg* lo combatió. Creemos con este último que aun para dirigir los ejercicios meramente mecánicos es de preferirse el *maestro* al *monitor*.

En la primera mitad del siglo pasado hubo en todos los países europeos acaloradas discusiones acerca de los *modos* ó *sistemas de organización*. Hoy tales discusiones ya no tienen más que valor histórico, pues todos están conformes en aceptar lo que caracteriza al mo-

do simultáneo: la enseñanza *directa* y *colectiva* y la *clasificación de los alumnos* en grupos *homogéneos*. Cuando se observan estos principios fundamentales, aunque el maestro se detenga un momento con algún niño en particular, aunque encargue *incidentalmente* á un niño más adelantado para que ayude en sus operaciones á otro más atrasado, siempre debe aplicarse al modo respectivo el nombre de *simultáneo*. No hay necesidad de sutilezas, y los que inventaron la designación de modo simultáneo–individual–mutuo, sólo complican inútilmente la terminología pedagógica. Mientras más sencilla sea ésta, mejor nos entenderemos y mayor progreso habrá en nuestras escuelas.

Lo que deseamos, pues, es que cuanto antes se destierren de nuestras escuelas los modos individual, mutuo y los mixtos, y que se substituyan por el simultáneo, y esto con todas las condiciones que hemos señalado.

Ojalá no se diga de nosotros lo que M. *Buisson* refiere de *Francia:* "En 1842 las escuelas municipales son organizadas casi en todas partes por el modo individual, como hemos tenido oportunidad de convencernos; sólo para conformarse con las circulares de los señores rectores, los maestros declaran adoptar el modo simultáneo, pero no lo conocen; ni siquiera conocen el significado de la palabra *simultáneo.*" Un inspector, M. *Lamotte*, al preguntar á un maestro de escuela del campo si había adoptado el modo simultáneo, recibió esa contestación cándida: "Sí, señor, enseño simultáneamente á cada alumno uno después de otro." "Sólo cuando el mayor número de escuelas se encontró en manos de maestros *normalistas*, se generalizó la enseñanza simultánea en Francia y triunfó sobre los antiguos sistemas."

Esperamos del patriotismo de nuestros maestros y maestras, y del celo de las autoridades, que se procurará seguir cuanto antes el ejemplo de aquellos Estados que, como el de *Veracruz*, tienen ya implantado el modo simultáneo en un gran número de sus planteles. Si la cuestión de "modos ó sistemas" carece de interés para los países europeos, para nuestra enseñanza pública es de vital importancia, que puede resumirse en las famosas palabras de *Hamlet:* "Ser ó no ser."

CAPITULO IV.

DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA EN GENERAL.

Método en general, es todo proceder ordenado y sujeto á las mejores reglas, para llegar de una manera segura y pronta á un fin que se conoce y determina de antemano.

La palabra *método* se deriva de las voces griegas *meta*, que significa *hacia ó en*, y *hódos*, *camino*, y su traducción literal: *camino hacia determinado fin* está de acuerdo con la explicación que antecede.

Cualquiera operación de la vida común, v. gr., la cría ó engorda de ganado, el cultivo del café, ó la siembra del maíz, tiene sus reglas, y el que las sigue, es decir, el que procede *metódicamente*, obtendrá siempre mejores resultados que aquel otro que todo lo espera de la "suerte" y todo lo abandona á la "casualidad."

Tales reglas para las operaciones de la vida común

do simultáneo: la enseñanza *directa* y *colectiva* y la *clasificación de los alumnos* en grupos *homogéneos*. Cuando se observan estos principios fundamentales, aunque el maestro se detenga un momento con algún niño en particular, aunque encargue *incidentalmente* á un niño más adelantado para que ayude en sus operaciones á otro más atrasado, siempre debe aplicarse al modo respectivo el nombre de *simultáneo*. No hay necesidad de sutilezas, y los que inventaron la designación de modo simultáneo–individual–mutuo, sólo complican inútilmente la terminología pedagógica. Mientras más sencilla sea ésta, mejor nos entenderemos y mayor progreso habrá en nuestras escuelas.

Lo que deseamos, pues, es que cuanto antes se destierren de nuestras escuelas los modos individual, mutuo y los mixtos, y que se substituyan por el simultáneo, y esto con todas las condiciones que hemos señalado.

Ojalá no se diga de nosotros lo que M. *Buisson* refiere de *Francia:* "En 1842 las escuelas municipales son organizadas casi en todas partes por el modo individual, como hemos tenido oportunidad de convencernos; sólo para conformarse con las circulares de los señores rectores, los maestros declaran adoptar el modo simultáneo, pero no lo conocen; ni siquiera conocen el significado de la palabra *simultáneo*." Un inspector, M. *Lamotte*, al preguntar á un maestro de escuela del campo si había adoptado el modo simultáneo, recibió esa contestación cándida: "Sí, señor, enseño simultáneamente á cada alumno uno después de otro." "Sólo cuando el mayor número de escuelas se encontró en manos de maestros *normalistas*, se generalizó la enseñanza simultánea en Francia y triunfó sobre los antiguos sistemas."

Esperamos del patriotismo de nuestros maestros y maestras, y del celo de las autoridades, que se procurará seguir cuanto antes el ejemplo de aquellos Estados que, como el de *Veracruz*, tienen ya implantado el modo simultáneo en un gran número de sus planteles. Si la cuestión de "modos ó sistemas" carece de interés para los países europeos, para nuestra enseñanza pública es de vital importancia, que puede resumirse en las famosas palabras de *Hamlet:* "Ser ó no ser."

CAPITULO IV.

DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA EN GENERAL.

Método en general, es todo proceder ordenado y sujeto á las mejores reglas, para llegar de una manera segura y pronta á un fin que se conoce y determina de antemano.

La palabra *método* se deriva de las voces griegas *meta*, que significa *hacia ó en*, y *hódos, camino*, y su traducción literal: *camino hacia determinado fin* está de acuerdo con la explicación que antecede.

Cualquiera operación de la vida común, v. gr., la cría ó engorda de ganado, el cultivo del café, ó la siembra del maíz, tiene sus reglas, y el que las sigue, es decir, el que procede *metódicamente*, obtendrá siempre mejores resultados que aquel otro que todo lo espera de la "suerte" y todo lo abandona á la "casualidad."

Tales reglas para las operaciones de la vida común

son las más veces *empíricas*, es decir, el resultado de la experiencia de las generaciones que nos precedieron. Pero á medida que progresan las ciencias, y se generalizan los conocimientos que ellas nos proporcionan, se procura aplicarlos á las operaciones de la vida común, con lo cual se mejoran los *métodos* y por ende el resultado.

Asimismo *la enseñanza*, considerada en su doble aspecto de *instrucción* y *educación* y en sus diversos *grados*, tiene sus MÉTODOS. Estos son los resultados de las experiencias prácticas de muchas generaciones de maestros, que han sido depuradas en el crisol de la ciencia, desde que se intentó la formación de una verdadera *Psicología pedagógica*.

Mientras mejor conozcamos la naturaleza física y psíquica del niño y las leyes que rigen su *desenvolvimiento*, llegarán á ser cada vez más perfectos los métodos que se emplearán para instruir y educar. En Metodología General estudiaremos el método de enseñanza primaria, conocido también con los nombres de *Método elemental*, *Método pedagógico* y *Método didáctico*, (*) es decir, que estudiaremos ciertas condiciones

(*) La denominación *método elemental* fué empleada la primera vez por *Diesterweg*, quien quiso expresar con este vocablo que el método para enseñar á los niños pequeños (en la escuela elemental) es esencialmente distinto del que se usará más tarde en la enseñanza superior (escuela secundaria y profesional). Características para su modo de ver esta cuestión son las siguientes palabras: "La enseñanza elemental debe darse de una manera *intuitiva* y no *inductiva*."

La expresión *método pedagógico* se usa por muchos autores en contraposición de la de *método lógico* ó *filosófico*. Mientras que este último término se refiere en primer lugar á la *investigación de la verdad por el sabio*, y en segundo lugar á la exposición de la misma en la enseñanza *superior*, el término método pedagógico hace referencia exclusivamente á la transmisión de los conocimientos en la escuela *primaria*.

El término *método didáctico* significa literalmente método de

generales que son comunes á los diversos métodos que se emplean en la enseñanza de la escritura, lectura y demás materias que forman el programa de estudios de nuestras escuelas primarias.

El método didáctico puede definirse como LA MANERA DE ESCOGER, ORDENAR Y EXPONER LA MATERIA DE ENSEÑANZA, y por lo mismo, conviene examinar separadamente su triple función.

1.—ESCOGER LA MATERIA DE ENSEÑANZA.

La enseñanza consiste esencialmente en la transmisión de conocimientos, los cuales, por una parte, tienen que ser de *utilidad práctica*, no para la escuela sino para la vida (fin instructivo), y, por otra parte, sirven de medio para *desenvolver las facultades* del niño (fin educativo).

La primera pregunta que se nos ofrece, por consiguiente, al querer enseñar, es esta: ¿Qué conocimientos deben enseñarse para realizar lo mejor posible ese doble fin de la enseñanza?

Son tan múltiples y tan variados los conocimientos que el espíritu humano ha adquirido en el transcurso de los siglos, que no basta la vida entera de un hombre para poseerlos todos. Mucho menos sería factible que los adquiriesen los niños durante los seis años que cursan la escuela primaria, y una *selección* se impone por consiguiente.

Tal selección la hace en primer lugar el *programa general de estudios*, que fija las materias ó asignaturas que han de enseñarse.

enseñanza, y lo empleamos aquí de acuerdo con el uso establecido por varios autores, en el sentido especial de "método de la enseñanza primaria."

Los tres términos son, pues, en el fondo sinónimos.

Una segunda selección, hecha dentro de cada asignatura, la encontramos en el *programa detallado*, que marca la *extensión* que deba darse á cada una y el *reparto* conveniente de las mismas entre los diversos años escolares.

La formación de los programas general y detallado es de la incumbencia del legislador y de los Cuerpos facultativos (Escuelas Normales, Consejos de instrucción, Inspección técnica, Congresos pedagógicos); pero todavía le queda al maestro ancho campo para *escoger*, dentro de estos límites, los puntos aislados que deben ser el objeto de sus lecciones, y formar lo que se llama la *subdivisión del programa*.

Para proceder con acierto en estas diversas selecciones, debe tenerse presente que en la enseñanza hay que distinguir, además del *maestro* que la imparte, *dos* factores: el *sujeto* que aprende, ó sea el alumno, y el *objeto*, ó sea la materia que se le enseña. Así es que en realidad se compone el método didáctico de estos *dos elementos:* el *subjetivo* y el *objetivo*.

El elemento *subjetivo* lo constituye la índole psíquico-física del alumno, el mayor ó menor grado de desenvolvimiento de sus facultades, que varía infinitamente de un niño á otro.

El elemento *objetivo* está determinado por la naturaleza lógica de la materia de enseñanza.

Al ajustar la enseñanza al elemento *subjetivo*, *educamos* las facultades del niño; mientras que, para darle *instrucción*, debemos atender forzosamente á la índole de la asignatura respectiva, es decir, al elemento *objetivo*.

La enseñanza moderna persigue los dos fines, el *educativo* y el *instructivo*, y por ende reconoce la necesidad de atender ambos elementos del método, el *sub-*

jetivo y el *objetivo*. Pero no siempre se ha tenido este criterio; al contrario, unas veces se ha buscado el único fin en la *instrucción*, y entonces el *método* ha sido puramente *instructivo* ú *objetivo;* después predominó, como reacción natural, el método netamente *educativo* ó *subjetivo*. (*) Conviene dirigir una mirada á esas dos fases del método didáctico, para penetrarse mejor de cuál debe ser su verdadero carácter.

Mientras no se conocía la índole psíquica del niño, el método de enseñanza tenía que ser forzosamente *instructivo*. Así sucedió en las escuelas de la antigua Roma, en las de la Edad Media y sucede aún en muchos planteles de nuestros días: la suministración de conocimientos era el único fin que persiguió la enseñanza *antigua*, sin que se preguntase jamás si determinada asignatura ó determinado punto aislado formaban el alimento más adecuado para la naciente inteligencia del niño.

Se decía v. gr.: El vehículo para adquirir conocimientos es el lenguaje.—La Gramática es la que nos enseña á hablar correctamente.—Luego, lo que los niños deben estudiar primero, es la Gramática. Y he aquí que se torturaba á niños de 5 á 6 años con el aprendizaje de las definiciones y reglas gramaticales, que no podían ni comprender ni asimilarse y que, tal vez por esta misma razón, se les exigían de memoria.

Análogo raciocinio determinó la colocación de la Ló-

(*) Algunas personas en nosotros han empleado los términos de *método objetivo* y *método subjetivo* para designar respectivamente el empleo de *objetos* y el de *estampas* y *descripciones* en la enseñanza. Pero no se trata en estos casos de *métodos*, sino de simples *procedimientos*, es decir, de medios más ó menos mecánicos que se emplean para alcanzar mejor los fines que se propone la enseñanza. (Véase "El procedimiento intuitivo.")

gica en el primer año de estudios de los Seminarios y Colegios Preparatorios, é hizo adoptar en general este camino: definición, regla, caso particular, que aún hoy caracteriza á muchos de nuestros textos de Aritmética, Geometría, etc. Ese camino es enteramente contrario al que ha seguido el género humano en la adquisición de la ciencia, y sólo puede dar fatales resultados, si se le aplica á la enseñanza primaria.

Si es un principio universalmente reconocido, que el régimen alimenticio de cada individuo tiene que adaptarse á sus facultades digestivas; si á nadie se le ocurre nutrir al recién nacido con legumbres ó carne, ¿por qué se habrá seguido durante tanto tiempo un principio contrario, tratándose del pan intelectual? Sólo podemos explicar este fenómeno por la ignorancia de la naturaleza psíquica del niño, y por la circunstancia de que las "indigestiones intelectuales" no producen reacciones tan visibles é inmediatas, como sucede con las físicas.

No faltaron, sin embargo, de tiempo en tiempo enérgicas protestas entre los pedagogos contra un *método* que sacrificaba al niño y al desenvolvimiento de sus facultades en aras de una acumulación de conocimientos indigestos, y en su mayor parte inútiles. Tales protestas eran más frecuentes desde que *Locke* colocó las bases de la *Psicología empírica ó experimental;* pero verdaderamente quedó reservado al siglo pasado y al gran *Pestalozzi* efectuar un cambio radical en el método didáctico.

Para *Pestalozzi*, la instrucción propiamente dicha debía estar subordinada al fin superior de la educación. El quiso dar al espíritu una cultura *intensiva* y no simplemente *extensiva*, es decir, quiso formar, desenvolver el espíritu y no solamente amueblarlo. Con

su famosa palabra "*aprender á aprender*" quiso expresar que el fin principal de la enseñanza elemental no debe consistir en suministrar á los niños un gran caudal de conocimientos que quizá no puedan digerir, sino que debe consistir en desenvolver y acrecentar las fuerzas de su inteligencia, é inspirarles el amor al saber, para ponerlos en aptitud de adquirir más tarde, en la vida, y por sí mismos, todos los conocimientos que les puedan hacer falta.

Apoyándose *Pestalozzi* en el principio psicológico y tomando como punto de partida para la elección de los ejercicios escolares al *sujeto*, se le debe considerar como el verdadero creador del *método subjetivo ó educativo*.

Pero *Pestalozzi* y algunos de sus discípulos abusaron del método *educativo*, si no en teoría, sí en la práctica, al prescribir largos y fastidiosos ejercicios para la educación de cada una de las facultades intelectuales, que sólo hicieron perder el tiempo á los niños, y al descuidar á menudo la suministración aun de los conocimientos más indispensables. Es que no entrevieron aún esa gran verdad que *un mismo ejercicio puede servir á la vez como instrucción y como educación*.

Esta idea la expresa *Spencer* con las siguientes palabras: "Sería completamente contrario á la magnífica armonía de la naturaleza, que tuviésemos necesidad de cierta clase de cultura como instrucción y de otra cultura distinta como gimnástica mental. Vemos por todas partes, en la creación, que las facultades se desenvuelven por el cumplimiento mismo de los fines para cuya realización existen, y no con ejercicios artificiales, imaginados con propósitos de adoptarlas á esos fines."

Desde la tercera década del siglo XIX ha empezado

á generalizarse cada vez más este criterio relativo al método de enseñanza primaria: que deben atenderse ambos fines y no uno con exclusión del otro; que la enseñanza debe darse en consonancia con las leyes que rigen el desenvolvimiento psíquico del niño y que debe ajustarse, á la vez, á la naturaleza lógica de las asignaturas respectivas. "Sólo en la reunión de los métodos objetivo y subjetivo está la verdadera maestría y la prosperidad y eficacia de la obra del maestro," dice *Kehr*.

En efecto, el método *natural* es una *mezcla conveniente* de los métodos instructivo y educativo. Pero quien dice mezcla, debe indicar á la vez la proporción en que han de entrar los componentes, y esto depende, en el presente caso, sin duda alguna, de la edad de los alumnos y del grado de su cultura intelectual. Mientras más pequeños sean los niños y más débiles sus fuerzas intelectuales, debe prevalecer en la enseñanza el elemento subjetivo. Sin que deba haber jamás un divorcio absoluto entre los dos elementos del método didáctico, podemos afirmar que el método debe ser predominantemente educativo en el Kindergarten y en los primeros años de la escuela primaria; entrar luego en proporción siempre creciente el elemento instructivo, hasta atenderse ambos por partes iguales en la escuela primaria superior, y predominar finalmente este último en la escuela secundaria y en mayor escala en la escuela profesional.

Al escoger el maestro de instrucción primaria los puntos que deben figurar en la subdivisión del programa, y al determinar los temas para cada lección, debe preguntarse constantemente: ¿No sobrepasa tal tema el nivel intelectual de mis alumnos?—¿Constituye tal punto un elemento asimilable, ó quedará como

saber muerto depositado en la memoria?—¿Es tal conocimiento á propósito para ejercitar convenientemente las facultades perceptivas y retentivas?—¿Proporcionará el mismo conocimiento material adecuado para la educación del juicio y raciocinio?—¿Podré con su concurso despertar en el alma del niño una de aquellas ideas racionales que regulan el pensamiento y la voluntad humanas?

Y con respecto al fin instructivo debe preguntarse: ¿Es tal conocimiento de verdadera utilidad para la vida práctica, ó es mero adorno que sirve para ostentar y lucirse en la sociedad?—¿He suministrado á mis alumnos todos los elementos lógicos que son de rigor para la comprensión de tal ó cual concepto?—¿No falta en la cadena de puntos que fija mi programa para tal ó cual asignatura algún eslabón indispensable?

Análogo criterio debe guiar al maestro cuando trata de *ordenar* y *exponer* la materia escogida por él.

2.—ORDENAR LA MATERIA DE ENSEÑANZA.

Hecha ya la subdivisión del programa, y escogidos los puntos que han de ser objeto de cada lección, consiste la segunda función del método didáctico en *ordenar* estos puntos, es decir, determinar cuál será el punto de partida, cuál el final, y qué lugar corresponde á los demás. Este orden no sólo se refiere á la subdivisión del programa, sino aun á cada paso que ha de dar el maestro en cada asignatura y en cada lección aislada. Esto es lo que se llama la *marcha* de la enseñanza, la cual ha sido definida por la primera Comisión de nuestro segundo Congreso Nacional de Instrucción de la manera siguiente:

"*El orden ó la marcha de la enseñanza es la manera*

de disponer los diversos ejercicios educativos y enlazar los conocimientos que quieran inculcarse á los alumnos."

Para *ordenar* la materia debemos tener presentes nuevamente, tanto al elemento *psicológico* (al sujeto) del método, como á su elemento *lógico* (al objeto).

La Lógica, el estudio de las operaciones del espíritu en la investigación científica, nos indica el *camino más corto y más seguro* para llegar al conocimiento y á la comprobación clara é indestructible de la verdad. Pero el Lenguaje de la Lógica con sus *definiciones, clasificaciones* y *demostraciones* no es el lenguaje de los niños, cuyos cerebros no se adaptan aún á una rigurosa inferencia. La *deducción* en particular se encuentra en oposición con el desenvolvimiento espontáneo de las facultades, tal como nos lo revela la Psicología infantil. Los niños necesitan *cosas* y *fenómenos* antes que *palabras*, y las facultades perceptivas se presentan y desarrollan antes que el raciocinio. No podemos, por lo mismo, atenernos exclusivamente al *encadenamiento lógico* para determinar el orden de los ejercicios escolares; debemos buscar más bien un *encadenamiento psicológico* y el criterio que nos ha de guiar lo encontramos en el principio de *Pestalozzi*, que dice: *la educación debe conformarse en su orden como en su método á la marcha natural de la evolución mental*, principio nuevamente enunciado por *Spencer*.

Como corolarios de esta ley fundamental nos servirán para determinar el orden, los siguientes principios didácticos: en la enseñanza debe procederse *de lo fácil á lo difícil, de lo conocido á lo desconocido, de lo simple á lo compuesto, de lo particular á lo general, de lo indefinido á lo definido, de lo concreto á lo abstracto, de la cosa al signo, de lo empírico á lo racional.*

Generalmente se distinguen las siguientes *cuatro marchas* en la enseñanza primaria:

1. La marcha analítica.
2. La marcha sintética.
3. La marcha progresiva.
4. La marcha regresiva.

La marcha analítica es aquella que toma por punto de partida el *todo* y lo descompone en sus *partes*, estudiando primero aquél y luego éstas, en orden siempre decreciente.

Su aplicación á la *Geografía* nos daría las siguientes etapas principales para la subdivisión del programa: Universo (Geografía astronómica), Globo terrestre (Geografía física), Continente americano (Geografía político-descriptiva del mismo), República Mexicana, Estado de Veracruz, Cantón de Jalapa, Municipio de Jalapa.

Encontramos semejante orden de los estudios geográficos en muchísimas obras de texto, pero el mismo peca contra el principio que dice *ir de lo conocido á lo desconocido*, y por lo tanto, debe desecharse para la enseñanza primaria. Si queremos que los conocimientos geográficos de los niños constituyan un saber positivo, un saber de *cosas* y no de meras *palabras*, deberá la *Geografía local* formar el punto de partida. El estudio intuitivo de los accidentes geográficos de la propia comarca, que podrán los niños recorrer con su maestro, es la base indispensable para que comprendan los relatos que éste les hará más tarde sobre regiones lejanas, que nunca verán con sus propios ojos, pero para los cuales adquieren, de la manera indicada, puntos de comparación.

En *Geometría*, la marcha analítica nos ofrece el siguiente orden: cuerpo, superficie, línea, punto, orden

que va de acuerdo con el principio que dice: *ir de lo concreto á lo abstracto*, y que, por lo mismo, es el que debe preferirse al orden inverso, que antes seguían casi todos nuestros textos elementales.

Para la enseñanza de la *Lectura* se han usado por varios maestros métodos *analíticos*. Los más conocidos son el de *Jacotot* (*Calipso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse*) y su imitación por *Vallejo* (*Mañana bajará chafallada la pacata garrasayaza*). En ambos, el orden que se observa es el siguiente: frase, palabra, sílaba, letra.

También al estudio de los *Idiomas* se ha aplicado la marcha analítica, como lo vemos en los conocidos métodos *Robertson* y de *Rosenthal*.

La marcha sintética procede á la inversa de la analítica: presenta al alumno primero las partes y luego las reune para formar el todo.

El método de *Caligrafía* que principia por ejercitar á los niños en la escritura de *palotes* y, en general, de los trazos elementales de las letras, para formar luego éstas aisladamente, y después reunirlas en palabras, es un ejemplo de la marcha sintética.

Otro nos ofrece el antiguo método de *Lectura*, que enseña á los niños primero todas las *letras* aisladas del alfabeto, luego las reune para formar *sílabas*, ya directas, ya indirectas, ya mixtas, etc., y finalmente *palabras* y *oraciones*.

¿Cuál de estas dos marchas llena mejor las condiciones de un complemento objetivo de la marcha subjetiva del espíritu infantil? Algunos autores no han vacilado en contestar que es la *sintética*, puesto que ella, á semejanza del desenvolvimiento psíquico del niño, va de lo simple á lo compuesto y de lo particular á lo general. Pero no puede contestarse esta pregunta en

términos absolutos. Es preciso averiguar en cada caso particular *cuál es lo simple para el niño*, y entonces descubriremos que, muy á menudo, lo simple para el niño, es en realidad compuesto, y lo que le parece simple al maestro, no deja de ser á veces muy complicado para el niño.

Fijémonos, v. gr., en el aprendizaje de la Escritura-Lectura. ¿Cuál es aquí lo simple?—Oh, me contestarán todos, lo simple son las letras y los sonidos. Así es en efecto para nosotros, los maestros; pero para los niños, á quienes nada ha invitado hasta entonces á meditar sobre la estructura de las palabras, y que las han usado desde pequeños, como un *todo indivisible*, lo *simple* es la *palabra*. Esta es, á la vez, lo *conocido* para ellos, y si el maestro quiere proceder conforme al principio psicológico, tendrá forzosamente que tomar como punto de partida la palabra, y descomponerla en sus sílabas y sonidos. Quiere decir, que en el presente caso, seguirá la marcha *analítica*.

Sucede, por el contrario, que muchas veces aquello que á nosotros nos parece simple, es muy complicado para el niño. A fuerza de abstracciones y generalizaciones llegamos á encontrar fórmulas generales que expresan, en pocas palabras, una multitud de casos particulares. Estas fórmulas nos llegan á ser familiares; pero desgraciados los niños con quienes se comience la enseñanza por los primeros principios. Imposible que entiendan nada de lo que á nosotros nos parece tan "simple."

En resumen, la competencia metodológica del maestro consiste precisamente en saber discernir en cada caso particular cuál es lo simple *para el niño*, y en escoger en consonancia el punto de partida y la marcha que mejor respondan á sus necesidades psicológicas.

En muchos casos pueden combinarse ambas marchas, y esto resulta entonces lo más ventajoso, tanto para la comprensión de la materia, cuanto para fijarla mejor en la memoria. Así es que en la enseñanza de la *Escritura–Lectura* usamos la marcha *analítico-sintética* y no la analítica pura, ni la sintética. En *Geografía* también se usa hoy la marcha *sintético–analítica* de preferencia á la sintética pura.

En cambio, hay algunos asuntos en que no puede emplearse ni una ni otra de las marchas citadas, porque no se trata, para determinar el orden objetivo, de *todo* y de *partes*, sino de *causa* y de *efecto*. Esto sucede principalmente en las *Ciencias Físicas* y en *Historia*. Entonces se usará alguna de las otras dos marchas de que hablamos ya: la *progresiva* ó la *regresiva*.

LA MARCHA PROGRESIVA es aquella que pasa *de la causa al efecto*, mientras que la REGRESIVA procede á la inversa.

En el método particular de la *Historia* se prefiere generalmente la marcha progresiva, que suele tomar allí el nombre de marcha *cronológica*. Si se trata v. gr. de narrar á los niños los sucesos de la guerra de Independencia, no principiará el maestro ciertamente por la entrada triunfal del ejército trigarante en México, ni por el fusilamiento de Hidalgo en Chihuahua, sino que dará á conocer á los niños la situación de la Nueva España á principios del siglo XIX, é irá acumulando causa sobre causa, para demostrarles que las condiciones de los mexicanos habían llegado á ser verdaderamente insoportables, y presentar por fin el movimiento revolucionario, acaudillado por el humilde cura de Dolores, como el efecto natural de este estado de cosas. Esta marcha en la enseñanza de la Historia es eminentemente educativa, tanto para poner en ejercicio el *jui-*

cio y *raciocinio*, cuanto para despertar en el corazón de los niños elevados sentimientos morales.

Algunos autores abogan por la marcha *regresiva* en la enseñanza de Historia, con el pretexto de que ésta va *de lo conocido á lo desconocido*. Pero esto tan sólo es verdad para el primer paso (y tal vez con la mayoría de los niños ni para éste), y tan luego como retrocedemos un poco de la actualidad, es tan desconocido para los niños lo que está á medio siglo de distancia, como lo que pasó hace cinco siglos. Para los niños de la clase del pueblo es tan desconocido Degollado como Santa Anna, Rèvillagigedo como Antonio de Mendoza ó Chimalpopoca. Además, se destruye con la marcha regresiva el *enlace histórico*, tan fecundo en provechosas enseñanzas.

En las *Ciencias Físicas* sucede generalmente lo contrario: lo que está á la vista, es el *efecto*, y lo que se trata de averiguar, es la *causa*. Aquí conviene, pues, generalmente la marcha *regresiva*. El maestro hace vibrar v. gr. un hilo, atado de un clavo, y que mantiene estirado. Después acorta el mismo hilo, y el sonido que ahora se produce resulta más alto. Este es el *efecto*, que se percibe desde luego. Se averigua en seguida la *causa*, que se encontrará por fin en la mayor rapidez de las vibraciones sonoras.

Aquí también resulta muy provechosa la combinación de ambas marchas. Según la naturaleza del asunto, se empleará, al tratarlo por primera vez, la marcha progresiva, y en las repeticiones la regresiva, ó viceversa.

A estas cuatro marchas agrega la Pedagogía alemana otra más, denominada *marcha genética*, y que consiste en presentar las cosas en su génesis, es decir, en el orden de su evolución natural, haciendo el maestro

que se engendren, por decirlo así, ante el ojo físico ó espiritual del niño. En la clase de *Enseñanza Intuitiva*, v. gr., podemos presentar un producto industrial, una tela de algodón, por ejemplo, y seguir toda la evolución desde que se deposita la semilla en el terreno, hasta que brota la planta, produce su flor y su capullo, se recoge la fibra y se la hace pasar por diversas máquinas hasta convertirla en vistosa tela. En *Geometría* puede tomarse como punto de partida al *punto*, y hacer que se mueva. Engendrará entonces á la *línea*, que será recta ó curva, según que el punto haya seguido, al caminar, una misma dirección, ó la haya estado variando. La línea recta, al caminar en cualquier dirección, que no sea su propia prolongación, engendrará una *superficie*, y ésta á su vez un *cuerpo*. En *Dibujo* ó *Caligrafía* pueden seguirse marchas análogas. Bastan, sin embargo, los ejemplos anteriores para demostrar que la llamada marcha *genética* está comprendida las más veces, ya en la progresiva, ya en la sintética.

Antes de terminar lo relativo á las marchas de la enseñanza, debemos decir algo acerca de la lamentable confusión que existe entre los autores pedagógicos, respecto al significado de los vocablos *analítico* y *sintético*.

Daguet, *Horner*, *Kehr*, y en general los pedagogos suizos, alemanes y austriacos, usan estos términos en el sentido que nosotros les hemos dado. En cambio *Charbonneau*, *Achille* y la mayoría de los autores franceses y belgas, los emplean en sentido inverso. En nuestro concepto, la discrepancia proviene de que los últimos citados confunden la terminología *pedagógica* con la de la *Lógica*. Ciertamente hay muchos puntos de contacto entre la Metodología lógica y pedagógica;

pero entre ambas existe una diferencia esencial, diferencia que se revela desde luego por sus dos *fines* distintos: el de la investigación de la verdad por el sabio, y el de la comunicación de los resultados encontrados por aquél al que no sabe, al niño. La circunstancia de no haberse fijado algunos autores en esta diferencia radical, los ha hecho introducir en la Metodología pedagógica muchos conceptos que pertenecen á la Lógica, y no pueden aplicarse á la enseñanza elemental. De aquí resulta esa vaguedad tan lamentable que ofrece todavía la terminología pedagógica, y de la cual es un ejemplo elocuente la confusión que acabamos de señalar respecto del significado de los vocablos *analítico* y *sintético*. A este respecto dice un distinguido pedagogo alemán, *Pulmer:* (*) "Es un error confundir el método analítico (en el sentido pedagógico) con el procedimiento analítico, tal como lo prescribe la Lógica, y como lo emplea tan sólo el sabio para hacer nuevos descubrimientos científicos (v. gr. con la ayuda de hipótesis); el alumno no investiga, no analiza (en el sentido científico)..... Por esto, de paso sea dicho, la mayor parte de lo que rezan los textos de Lógica, sobre método analítico y sintético, es simplemente inservible para el arte de la enseñanza."

Para determinar el verdadero significado de los vocablos *analítico* y *sintético, en el lenguaje pedagógico,* basta, en nuestro concepto, fijarse en que la palabra *marcha*, á la que califican esos dos adjetivos, no se refiere á "orden subjetivo," es decir, orden de las operaciones mentales que ha de ejecutar el sujeto que aprende, sino á "orden objetivo," orden en que el maestro presenta la materia de enseñanza. Y tratándose de ese

(*) Encyklopädie des gesammten Erziehungs-und Unterrichtswesens, tomo IV, pág. 949.

orden material, no cabe duda que la acepción *pedagógica* de los citados vocablos no puede ser la que les da la *Lógica*, y sí guarda mucha analogía con la que tienen en *Química*, donde *análisis* significa descomposición del todo en sus elementos ó partes, y *síntesis* recomposición del todo, reuniendo las partes.

Compayré, que lamenta como nosotros la confusión que reina acerca del sentido que deben tener los vocablos *análisis* y *síntesis*, propone su eliminación del lenguaje pedagógico, y los quiere substituir por los de *inducción* y *deducción*, términos que se han tomado igualmente de la Metodología lógica y cuya aplicación á la enseñanza explica de la manera siguiente:

"Tanto el profesor que comunica la verdad, como el sabio que la descubre, sólo disponen de estos dos métodos: O bien, el maestro toma como punto de partida los hechos, hace que los observen y experimenten los alumnos, los clasifica según sus relaciones, y conduce al niño á la ley que los rige. Esta es la aplicación pedagógica del *método inductivo*. O bien, se apoya sobre verdades generales y definiciones, que explica y hace comprender, y, por deducción, pasa de estos principios, de estas reglas á las aplicaciones, á los casos particulares que de ellas se derivan. Este es entonces el método *deductivo*."

La inducción y la deducción son, según *Compayré*, los únicos métodos de que dispone el maestro; pero hagamos su aplicación á la enseñanza elemental: ¿Cómo enseñaremos Caligrafía por el método inductivo, y cómo por el deductivo?..... Desde luego hay que excluir esos dos "métodos" de aquellas asignaturas que, como la Caligrafía, el Dibujo, la Gimnasia ó el Canto, tienen por objeto educar los órganos sensorios y las facultades locomotrices, y en las cuales muy poco inter-

vienen las facultades intelectuales. Y aun en otras materias, que en un grado superior de la enseñanza admiten perfectamente el uso de la inducción y deducción, no puede hablarse de estos métodos, tratándose de la enseñanza elemental. Si practicamos, v. gr., con niños de 6 á 10 años *ejercicios de lenguaje*, no nos proponemos ciertamente que lleguen á penetrar las *leyes* que rigen los fenómenos del lenguaje humano, nos conformaremos simplemente con que aprendan á *hablar* y *escribir* con alguna corrección; les enseñaremos á dominar el mecanismo del lenguaje hablado y escrito, y no se nos ocurre darles un curso de filosofía del lenguaje. En *Aritmética*, asimismo, no tratamos de inculcar á los niños de la escuela elemental las "leyes de la ciencia de los números," sino proporcionarles la destreza necesaria en la *resolución* de todo género de *problemas* que ofrece la vida común, valiéndonos á la vez de los mismos ejercicios como un precioso medio para poner en actividad sus facultades mentales. Cuanto acabamos de decir, podría hacerse extensivo á otras materias, como Historia, Moral, Instrucción cívica, etc., etc.

En realidad, lo que dice *Compayré* sobre inducción y deducción, puede admitirse para la enseñanza superior con su fin predominantemente *instructivo* y *especulativo*, pero tiene poquísima aplicación en la enseñanza primaria con su carácter esencialmente *educativo* y *práctico*. Sin negar que, en determinados casos muy contados, principalmente en Ciencias Físicas y Naturales, pueden y deben los niños elevarse al conocimiento de las leyes que rigen determinados fenómenos, y admitiendo por lo mismo la inducción y deducción como *procedimientos generales de exposición*, debemos rehusarles, para la enseñanza primaria, el carácter de verdade-

ras *marchas* y, con mayor razón, el de *marchas únicas*, como lo pretende *Compayré*. Este ilustrado pedagogista francés, cuya competencia en otras cuestiones está ciertamente fuera de duda, comparte en este punto el error de muchos, de confundir lo que él mismo llama "orden interior de las verdades expuestas" con las *marchas*, que son siempre orden *exterior* ú *objetivo*, aun cuando el maestro, para determinar éste, debe tener siempre presente la evolución natural de las facultades mentales del niño.

3.—EXPONER LA MATERIA DE ENSEÑANZA.

La *forma de la enseñanza*, ó sea la manera como el maestro presenta á sus discípulos los conocimientos que trata de impartirles, es de la mayor importancia, porque de ella depende en gran parte que los niños concurran con gusto á la escuela, que se dediquen con afán á las labores intelectuales y que la enseñanza produzca los resultados apetecidos.

La *forma* más indigesta y fastidiosa para los alumnos, pero la más cómoda para el maestro indolente é ignorante, es la de poner en manos del niño un *texto* y exigirle que se lo aprenda de memoria *al pie de la letra*, y aun esto lo realiza de una manera incompleta.

Este aprendizaje del texto, que hace del maestro un simple *tomador de lecciones*, ha sido condenado universalmente, y va desapareciendo felizmente entre nosotros. Se pide en todas partes que las clases sean *orales;* pero este término de *clase oral* no es bastante preciso, por cuanto que hay en realidad *dos* formas orales: LA EXPOSITIVA Y LA INTERROGATIVA.

Llámase EXPOSITIVA la forma del *monólogo*, es decir, aquella en que el maestro es el único que habla y *ex-*

pone la materia, limitándose los alumnos á escuchar ó tomar notas; é INTERROGATIVA la forma del *diálogo*, es decir, aquella en que el maestro entabla una *conversación* con sus alumnos, los *interroga* y les sugiere los conocimientos, diciendo él lo menos posible y haciendo que ellos traten de descubrir por sí mismos las verdades que les quiere inculcar.

Comparando ambas formas en cuanto á su valor *instructivo*, parece que la expositiva es superior, porque es, sin duda, el *camino más corto* para suministrar conocimientos. Ella hace ganar tiempo, pues el maestro puede ir directamente y sin rodeos al fin que se propone y no se verá desviado, ni por un momento, por las preguntas de sus discípulos ó por contestaciones erróneas de los mismos. La forma expositiva permite al maestro atender en todo su rigor al elemento lógico ú objetivo.

Pero ya vimos que nunca debe atenderse uno solo de los factores de la enseñanza y que, mientras más pequeños sean los alumnos, debe prevalecer el elemento psicológico ó subjetivo del método. Para el fin *educativo* de la enseñanza, para el sujeto que aprende, resulta muy superior la forma *interrogativa*, como lo demuestran las siguientes reflexiones:

1ª La forma expositiva convierte al alumno en mero *recipiente* de la enseñanza, lo condena á un papel *pasivo*, que es enteramente opuesto á sus necesidades psíquicas. La forma interrogativa, por el contrario, asigna al alumno un papel *activo*. Para contestar atinadamente las preguntas del maestro, se ve obligado á *pensar*, á poner en juego todas sus *facultades intelectuales*, las cuales, por medio de este ejercicio constante, *se educan* (*fin formal*).

2ª Las contestaciones que den los alumnos, y cuyos

defectos prosódicos ó sintácticos son corregidos inmediatamente por los compañeros ó por el maestro, implican la cultura de su *lenguaje* (*fin formal*).

3ª La circunstancia de que, en la forma expositiva, el maestro es el único que habla, imprime á la enseñanza un carácter *dogmático;* los niños están obligados á creer todo lo que les dice el maestro, porque sí (*magister dixit*), y no tienen oportunidad de manifestar sus dudas. La forma interrogativa, por el contrario, invita á los alumnos á revelar sus propias ideas y experiencias, á exponer sus dudas y satisfacer su curiosidad científica. Esta forma fomenta, por consiguiente, la *independencia del juicio,* parte integrante del carácter. La misma forma les hace ver en su maestro no al *dómine* que impone sus ideas á fuerza, sino á un amigo, que comparte su saber con ellos, y á quien profesan, por lo mismo, ilimitada confianza y profundo cariño. Esto aumenta el *ascendiente moral* del maestro y afirma, por lo tanto, la disciplina. Ambas ventajas redundan en beneficio del *fin ideal* de la enseñanza.

4ª La exposición seca de los hechos cansa á los niños, mientras que la forma dialogada, las preguntas hábilmente enlazadas, excitan su atención y mantienen siempre vivo su interés. Todos, aun los más torpes, se esfuerzan por contestar las preguntas del maestro y se despierta entre ellos una noble emulación. Esta *atención* sostenida de los niños, es una condición indispensable para la formación de ideas claras y la adquisición de conocimientos sólidos. Resulta, por consiguiente, que aun desde el punto de vista de la *instrucción positiva* (*fin material*), la forma interrogativa es superior á la expositiva.

Para el maestro, finalmente, la forma interrogativa ofrece doble ventaja, obligándole por una parte á pro-

fundizar más la materia y á organizar sus conocimientos, y proporcionándole por otra un medio seguro para cerciorarse de si los alumnos comprenden la materia, si adelantan en su cultura intelectual, si enriquecen su mente con nuevos conocimientos, si perfeccionan su lenguaje, en una palabra, si su enseñanza es fructuosa ó no.

Estando ya demostrada la superioridad de la forma interrogativa para el *sujeto*, considerada la enseñanza en sus tres aspectos de instrucción positiva, cultura intelectual y cultura moral, resulta que ella debe merecer la predilección del maestro moderno. Hay, sin embargo, casos en que la naturaleza del *objeto*, el carácter especial de una asignatura ó de los puntos aislados sobre que ver-a una lección, no permiten al niño que *invente* ó *descubra* la verdad, sino que hay que comunicarle directamente los conocimientos respectivos. Tal sucede con asuntos de naturaleza convencional, con el aprendizaje de los idiomas, con los nombres de personajes ó lugares en Historia, etc.

Precisamente esta última asignatura requiere de preferencia la forma expositiva, al menos cuando se trata un asunto por primera vez. Los sucesos históricos deben presentarse á los niños en forma de pequeñas narraciones. Esta forma no carece de todo valor educativo y es aun necesaria como preparación de los niños para que puedan más tarde comprender y retener las ideas principales de las peroraciones y discursos que se pronuncian en las fiestas nacionales, en las sesiones de los Ayuntamientos y Juntas de todo género, de las cuales formarán parte cuando sean grandes y tengan que ejercer sus derechos cívicos.

Sucede con respecto á la *forma* lo mismo que respecto de las *marchas:* lo más conveniente no es usar

una de ellas exclusivamente, sino combinarlas entre sí. Por lo mismo aconsejamos á los maestros que, para el uso conveniente de la exposición oral, se fijen en los siguientes preceptos:

1º que al principio no prolonguen demasiado su peroración (en las clases inferiores no debería pasar de cinco ó diez minutos);

2º que, terminada la exposición oral, entablen inmediatamente una conversación con los alumnos; que les dirijan preguntas para cerciorarse si todos prestaron atención y comprendieron el asunto respectivo;

3º que, cuando noten cansancio en sus discípulos, interrumpan en el acto la exposición, aunque no esté terminada, para avivar el interés por medio de preguntas adecuadas.

La exposición no interrumpida, llamada también forma *acroamática*, (*) tal como se usa, v. gr., en las

(*) La Pedagogía alemana cree necesario subdividir cada una de las dos formas fundamentales en dos especies, como indican los siguientes diagramas:

Forma expositiva { forma acroamática, del griego *ákroasthai* oir (enseñanza oral, por contraposición á la escrita, ó la que se percibe por el oído) En cambio, acromático de *a* no (privativo) y *chrōma*, color.
forma dogmática.

Forma interrogativa { forma erotemática ó catequística. Erotema, interrogación.
forma inventiva, eurística ó socrática.

Forma *acroamática* es la exposición no-interrumpida; *erotemática* ó *catequística* la de preguntas y respuestas simplemente. Fijándose más bien en el *fondo*, se llama *dogmática* la forma en que el maestro lo dice todo, y *socrática*, *inventiva* ó *eurística* (eurístico, del griego *heuristikē téchnē* arte de inventar, de *heurēin* hallar, encontrar, la que consiste en que el maestro diga lo menos posible é imponga á los alumnos el trabajo de investigar por sí mismos; catequístico, de *kata* contra y *ēchēin* retumbar, producir *echo*).—Como se vé, esta subdivisión acusa sutileza y no conduce á nada; complica inútilmente la nomenclatura.

Universidades alemanas, es del todo inconveniente para la enseñanza primaria. Si algunos maestros entre nosotros se quejan de que la "clase oral" no les da resultados, debemos buscar la causa precisamente en la circunstancia de que se limitan á hablar y hablar, y no saben estimular la actividad espontánea de sus discípulos por medio de preguntas adecuadas. Esa elocuencia más aplicada, el carácter dogmático de la enseñanza y el tono magistral son resabios del antiguo *dómine* y sólo pueden fastidiar á los niños.

Por supuesto, en la forma interrogativa también puede entronizarse á veces la rutina y volverse la enseñanza dogmática. Pero cuando recomendamos esa forma, la tomamos siempre en el sentido de que el maestro diga lo menos posible y los alumnos descubran por sí mismos la mayor parte de lo que se trata de enseñarles, ó hagan al menos esfuerzos para descubrir é investigar la verdad; la tomamos en el sentido de forma inventiva, eurística ó socrática. Esta es la forma que de preferencia debe usarse en Lengua Nacional, Enseñanza Intuitiva, Ciencias Físicas y Naturales, Aritmética y Geometría, y como ella es incomparablemente más difícil que la expositiva, le dedicaremos capítulo aparte.

CAPITULO V.

LA FORMA INTERROGATIVA Ó SOCRÁTICA. (*)

Sócrates, el filósofo ateniense que pasó la mayor parte de su vida enseñando á los ignorantes y confundiendo la arrogancia y presunción de los sofistas, nos ha legado el método, ó mejor dicho, *la forma de la enseñanza*, que aún hoy conserva su nombre.

Verdaderamente, el método de Sócrates comprendía dos procedimientos muy distintos, según el objeto que se proponía el filósofo. Si trataba de fustigar el error y de confundir á sus enemigos, hacía uso de lo que se ha llamado la *ironía socrática*, la que ciertamente no cabe en nuestro método didáctico.

Su segundo procedimiento, que él mismo llamó maiéutica (arte de partear), le sirvió para hacer que los jóvenes encontrasen por sí mismos las verdades que trataba de enseñarles. Sócrates, partiendo del principio de que el espíritu humano puede descubrir por sí mismo ciertas verdades, con tal de que se sepa dirigirlo y estimularlo, llevó á sus oyentes poco á poco, de una manera casi insensible, por medio de preguntas hábilmente enlazadas, á la convicción de las verdades que quería inculcarles. Haciendo alusión á su madre, que había practicado el oficio de *maia* (partera), él se llamó á sí mismo *partero de los espíritus*, porque su arte

(*) Este capítulo fué dictado por el Maestro á nuestros compañeros, los alumnos de la Escuela Normal de México. Tiene alguna diferencia en la *forma* con los artículos: "La forma interrogativa ó socrática," publicados en el "México Intelectual," tomo VII, págs. 213, 242 y 257.—A. C.

consistió en "hacer salir del espíritu de otro las verdades que en él están ocultas."

Se comprende que el manejo de este método, aplicado á problemas de alta trascendencia—psicológicos, morales y religiosos—requirió toda la competencia de un verdadero *maestro*, como Sócrates lo era.

La Pedagogía moderna aplica el mismo método á la enseñanza de los *conocimientos elementales*, y lo pone á la altura de inteligencias menos privilegiadas que la del filósofo ateniense. Eso no obstante, su empleo conveniente requiere estudios detenidos y bastante práctica. En la mano del maestro *competente, la forma ó el método socrático* es una palanca poderosísima para vencer la resistencia del niño á los estudios, para poner en actividad todas sus facultades intelectuales y capacitarle á *aprender por sí mismo*, ideal que tuvo Pestalozzi del verdadero objeto de la Escuela Primaria.

No es el exclusivo mérito de la escuela moderna haberle dado á la forma interrogativa toda la importancia que merece. Ya en los siglos pasados se comprendió esta importancia, y para facilitar el uso de esta forma se escribieron gruesos volúmenes sobre "el arte de preguntar." Desgraciadamente no contó la escuela antigua con muchos maestros capaces de interpretar debidamente el método del filósofo griego y de *hacer preguntas adecuadas*. Se pensó entonces en facilitarles el trabajo, escribiéndose *textos en forma de preguntas y respuestas*. A esto deben, pues, su origen los llamados *catecismos*, que se usan aún hoy entre nosotros, no sólo para la enseñanza religiosa, sino también para la de la Historia, Geografía, Instrucción Cívica, etc.

Los maestros perezosos é ignorantes prefieren esta clase de textos, porque les ahorran el trabajo de estudiar ellos mismos la asignatura respectiva y les evitan

la molestia de tener que reflexionar sobre el orden y la forma que deben dar á su enseñanza, para que los niños puedan digerirla y asimilársela.

Los maestros estudiosos é instruídos, por el contrario, detestan esta clase de textos, que esclavizan su espíritu, mecanizan la enseñanza y matan toda espontaneidad en los niños.

La Pedagogía moderna ha condenado para siempre el uso de los textos en forma catequística, y por lo mismo, impone al maestro un estudio especial, que ahora emprenderemos, acerca del arte de preguntar.

Al efecto, debemos examinar las preguntas según su *fondo y forma*, hacer notar los *vicios* más comunes que suelen cometerse al formularlas y estudiar su enlace orgánico y su distribución entre los alumnos. Deben extenderse también nuestras investigaciones á las *respuestas*, ya *individuales* ó *en coro*, y no debemos olvidar por fin el trascendental papel que ejerce en toda la enseñanza, y particularmente en el uso de la forma interrogativa, la *personalidad del maestro*.

I.—LAS PREGUNTAS.

Comunmente, las preguntas que dirigimos á otras personas llevan el objeto de indagar alguna cosa que ignoramos.

Pero el maestro que dirige en clase preguntas á sus discípulos persigue, por regla general, otros fines distintos: O bien quiere cerciorarse si los niños han aprendido y saben ciertas cosas que les enseñó, y á esta manera de preguntar la llamaremos *preguntar examinando*. O bien se propone, mediante su pregunta, dirigir la atención de sus discípulos hacia determinado asunto, despertar su curiosidad científica, estimularlos á la

reflexión, con el fin de que *descubran* por sí mismos la verdad que trata de inculcarles. Este segundo modo de preguntar lo llamaremos *preguntar catequizando ó socratizando.*

En el primer caso, el maestro se dirige casi exclusivamente á la *memoria* del alumno, obligándola á que reproduzca ciertos conocimientos anteriormente adquiridos. Con este procedimiento se afirman más dichos conocimientos y se atiende, por lo tanto, al *fin material ó instructivo* de la enseñanza.

Al *catequizar* el maestro, se dirige también á las demás facultades intelectuales, al *juicio y raciocinio* sobre todo, y al imponerles un ejercicio adecuado, las ejercita y perfecciona, respondiendo, por consiguiente, este modo de preguntar al *fin formal* de la enseñanza.

En uno y otro caso, las preguntas, para que llenen debidamente estos dos fines, deben reunir las siguientes condiciones:

1ª Su *contenido ó fondo* deben estar al alcance intelectual de los niños, quiere decir, debe guardar una relación conveniente con el estado de desenvolvimiento de sus facultades mentales y el grado de su cultura positiva (instrucción).

2ª Su *forma* debe ser *concisa, precisa, comprensible y correcta.*

3ª A estas dos condiciones se agrega, para las preguntas socráticas solamente, la del *enlace lógico* que deben guardar dichas preguntas entre sí.

Estudiaremos separadamente á cada uno de estos puntos.

A.—El contenido ó fondo de las preguntas.

Ideológicamente hablando, toda pregunta es una proposición incompleta, pues para que exprese senti-

do perfecto, necesita que se le agregue como complemento indispensable la *respuesta* correspondiente. Sólo en conjunto, la pregunta y la contestación forman un todo ideológico. Ahora bien, la primera parte de ese todo, la da el maestro; la segunda, la debe encontrar el alumno, y esto no *jugando ó adivinando*, sino mediante un verdadero *esfuerzo mental*, que implique el ejercicio conveniente ya de la memoria, ya de las demás facultades intelectuales. De ahí se desprenden desde luego dos condiciones respecto del contenido de las preguntas: Estas no deben ser ni demasiado *difíciles*, ni demasiado *fáciles*.

Llamaremos *demasiado difíciles* aquellas preguntas que sobrepasan el nivel intelectual ó la cultura positiva del niño.

Pecaban por este defecto las preguntas con que solían principiar los *textos* escritos en forma catequística, y que pedían definiciones de lo que es *Aritmética*, lo que es *ciencia*, lo que es *análisis*, etc.

Para que la definición sea provechosa para el niño, no basta que se le dé el texto y que la aprenda de *memoria*. Esto no tiene ningún valor educativo; es preciso, por el contrario, que la encuentre el mismo alumno después de haber ejecutado las operaciones mentales que el caso requiere. Bien se comprende, por lo tanto, que definiciones por el estilo de las que acabamos de mencionar son *demasiado difíciles* para la escuela elemental. Preguntas de esta naturaleza no las podrá contestar nunca el niño por sí mismo, y ellas implican, por consiguiente, no sólo *pérdida de tiempo*, sino que pueden producir en la conciencia del niño un estado de *desanimación* que le quita el valor para emprender nuevas luchas intelectuales.

Igual pérdida de tiempo resulta cuando las pregun-

tas son *demasiado fáciles*. Merecerán este calificativo las que no demandan para su contestación ni el más ligero esfuerzo, ya sea de la memoria, de la imaginación, del juicio ó del raciocinio. Precisamente en esto estriba el valor educativo de la forma eurística, en que *educa* las facultades mentales, mediante el *ejercicio* adecuado que les impone. Toda pregunta que no excite la actividad mental, es inútil.

A este género pertenecen las llamadas preguntas *disyuntivas*, es decir, aquellas que encierran dos contestaciones opuestas y dejan al alumno la elección entre ambas, v. gr.: ¿El tígre es carnívoro ó herbívoro?..... Esta clase de preguntas fomenta la costumbre viciosa de *adivinar* las respuestas. Muchos alumnos, en vez de meditar, confían en su buena suerte, engañan á su maestro y aun llegan á engañarse á sí mismos y á figurarse que realmente saben. Tales preguntas ofrecen, pues, el peligro de cultivar la *superficialidad* y la *pereza intelectual*, y deben evitarse. Otro tanto puede decirse de las llamadas preguntas *afirmativas* y *negativas*, ó sean aquellas que demandan por toda contestación las simples partículas sí ó nó, v. gr.: ¿Jalapa es la capital del Estado de Veracruz?..... Esta es una pregunta dirigida á la *memoria*, y debe formularse como sigue:

¿Cuál es la capital del Estado de Veracruz?..... A lo que contestará el niño que sabe: La capital..... es Jalapa. Pero con la primera forma de la pregunta, el niño contestará que sí, y no se desprende de esa contestación si realmente *sabe* la cuestión ó si simplemente *adivinó*.

Naturalmente puede haber casos en que ambas clases de preguntas no constituyen un vicio, sobre todo cuando se hacen con el objeto de dar pie á explicaciones ó preguntas ulteriores, v. gr.:

M. ¿La mariposa vuela?

A. Sí, señor.

M. ¿Luego es una ave?

A. No, señor.

M. ¿Y por qué dice usted que no es ave la mariposa?

A. Lo que caracteriza á las aves, no es sólo la facultad de volar, puesto que la poseen también otros animales, como v. gr., muchos insectos, y que hay aves que no vuelan, como v. gr.: el avestruz. Lo que caracteriza á las aves, es.....

Dos condiciones más agregaremos con respecto al fondo de las preguntas: Estas deben siempre *ir al grano*, es decir, referirse al objeto final de la clase, evitándose por consiguiente *divagaciones*. Y deben ser también *variadas* en el sentido de que en cada lección deben presentarse unas preguntas dirigidas á la *memoria*, otras á la *imaginación*, al *juicio* y *raciocinio*, y á la *abstracción*.

B.—La forma de las preguntas.

En cuanto á su *forma*, las preguntas deben ser *claras* y reunir al efecto las siguientes cuatro condiciones:

1ª Que sean *concisas*, quiere decir, que no contengan más que los términos absolutamente necesarios para que los niños comprendan de lo que se trata. La concisión consiste en que se excluya toda palabrería inútil que pueda confundir á los niños. No se trata de que el maestro se *luzca* con un lenguaje florido y elegante; al contrario, su lenguaje debe ser sobrio. Una pregunta concisa se comprende mejor, y se retiene más fácilmente.

2ª Que sean *precisas*, quiere decir, que contengan todas las circunstancias y particularidades indispensables para que esté bien determinado su verdadero sen-

tido. Una pregunta *precisa* admite *una sola* contestación. Una pregunta vaga ó ambigua admite varias respuestas.

3ª Que sean *comprensibles*. Los niños deben conocer perfectamente el valor ideológico de cada uno de los vocablos usados por el maestro en su pregunta, y éste debe abstenerse de emplear un lenguaje demasiado elevado, ó de usar *términos técnicos* desconocidos para los niños.

4ª Que sean *correctas*, es decir, que no pequen contra las reglas gramaticales.

C.—El tono de las preguntas.

Las preguntas deben hacerse en tono interrogativo, acentuándose su término principal. La pregunta es una invitación hecha al alumno para que reflexione, y como toda invitación, debe hacerse en tono amable y no áspero. Mientras más pequeños sean los niños, más familiar será el *tono*.

Importa que el maestro deje á sus discípulos el tiempo necesario para la meditación y no hay que exigirles que contesten *en el acto*, como algunos maestros suelen hacerlo.

El mecanismo intelectual no funciona con la misma rapidez en todos los niños, y querer activar ese mecanismo por medios violentos, sería contraproducente. Los maestros impacientes que reprenden con acritud al niño que tarda en contestar, los que levantan desmesuradamente la voz ó la emprenden á reglazos en su pupitre, sólo desvían la *atención* de sus discípulos, los intimidan y desaniman. Y el maestro que en presencia de una contestación errónea esgrime la burla, sólo se enajena la buena voluntad de sus alumnos y hace que se obstinen á no contestar en lo futuro.

Las preguntas deben *pedir respuestas y no darlas.* Se peca contra este principio, cuando por el *tono* de las preguntas se deja *adivinar* la respuesta, ó cuando se agrega á la pregunta ciertas expresiones que producen el mismo efecto, tales como ¿no es así?..... ¿no es verdad?..... Igualmente debe evitarse el defecto que consiste en formular la pregunta afirmativamente, dejando al niño el solo trabajo de terminar la frase respectiva, v. gr.: El perro es un..... Tiene cuatro..... Otros maestros suelen aprontar la primera sílaba ó palabra de la respuesta, v. gr.: Descubrió la América D. Cris....?

D.—El enlace de las preguntas.

En las *repeticiones,* cuando el maestro pregunta *examinando,* no es preciso que las preguntas guarden siempre un orden lógico; puede el maestro, al contrario, invertir el orden en que presentó por primera vez los conocimientos, ó saltar de un punto á otro enteramente distinto.

Cuando se trata de preguntar catequizando, quiere decir, *enseñando,* es preciso trazar de antemano el plan de la lección ó sea el *orden de las preguntas.* Debe el maestro escoger el *punto de partida,* determinar el *fin* á que se dirige, y unir estos dos extremos por una serie de preguntas encadenadas lógicamente, de modo que formen como "estaciones intermedias" que sirvan de descanso al niño, y lo acerquen cada vez más al fin propuesto, que se le dará á conocer de antemano, si así lo permite el asunto respectivo. Las preguntas deben disponerse de tal manera, que cada una de ellas venga á ser la consecuencia natural de la que le precedió, y á la vez prepare la que siga inmediatamente. Para que sea *animada* la clase, es necesario, además, que las pre-

guntas se sigan rápidamente, sin pausas demasiado prolongadas entre las contestaciones de los niños y otras preguntas nuevas del maestro.

Estas condiciones requieren la previa *preparación de la clase* por el maestro, respecto de la cual deben evitarse dos extremos.

I. Algunos maestros no preparan sus lecciones, ya sea por pereza, ya por estar muy convencidos de su suficiencia, ya por esperarlo todo de la "inspiración del momento." En cuanto al orden de la clase, se dejan guiar completamente por las contestaciones de sus discípulos, y esto da por resultado que muy á menudo se pierde de vista el objeto final de la clase; que se habló *de todo*, menos de lo que se debía, y que los niños no *aprovechan nada*. Maestros hay que en una clase de Geometría, v. gr., tratan cuestiones de Física, Química ó Astronomía, todas muy interesantes, pero que no vienen al caso y que hacen perder *un tiempo precioso*.

II. Otros maestros incurren en el defecto contrario. Hacen la preparación de una manera tan minuciosa, que fijan de antemano, no sólo todas las preguntas que piensan dirigir á los niños, sino la respuesta que esperan obtener. Resulta, que ya á la segunda ó tercera pregunta la contestación es otra que la que se esperaban, y entonces, ó bien se desconciertan por completo (y esto suele pasar á los principiantes) ó bien (y esto lo hacen los maestros rutinarios), dejan completamente á un lado las contestaciones buenas ó malas de los niños, dan ellos mismos las respuestas tal como las trae su preparación, y exigen que los alumnos la repitan hasta saberla de memoria. De este modo, los niños pierden todo interés, ya no se esfuerzan en buscar las contestaciones, y la enseñanza se vuelve *rutinaria*.

El *verdadero maestro* evita ambos extremos; ni será

el esclavo del plan que trazó de antemano, ni llegará á ser, por falta de preparación, el juguete de las contestaciones de sus discípulos. El buen maestro prepara cuidadosamente el plan de la lección; pero si la "inspiración del momento" ó alguna contestación de un niño le enseña otro camino, más fácil ó más corto, lo sigue sin perturbarse, porque sabe á dónde va. Toma en consideración todas las contestaciones de sus alumnos, siempre que vengan al caso, y aunque sean erróneas. En esto consiste precisamente la verdadera maestría de la catequización: Saber sacar partido de las malas contestaciones é improvisar alguna pregunta subordinada, que llene el doble objeto de destruir el error concebido por el alumno y de encaminarlo hacia la verdad. Pero con todas estas interrupciones y pequeñas transgresiones, el verdadero maestro nunca pierde de vista el objeto final de la lección. Sólo de este modo se mantiene siempre vivo el *interés* de los niños, y sólo así habrá positivo adelanto en una clase.

E.—La distribución de las preguntas.

Por regla general, el maestro debe dirigir sus preguntas á *toda la clase*, aunque la contestación la dé un solo alumno, designado por él después de que todos hayan ejercitado su mente para encontrar la respuesta. Muchos maestros tienen la mala costumbre de señalar *antes* de hacer la pregunta, al niño que ha de contestar, y esto da por resultado, que los demás, ni prestan atención, ni se toman la molestia de pensar y de buscar la resolución del problema. Aún más grave es el inconveniente cuando el maestro sigue determinado orden en señalar á los alumnos, v. gr.: el de su colocación en los asientos, ó el orden alfabético de apellidos.

Para cerciorarse de si todos los niños trabajan, y para conocer cuáles son los más adelantados y cuáles los más torpes, conviene acostumbrarlos á que levanten el dedo los que sepan contestar. Sucede alguna vez que un niño trata de engañar al maestro, levantando el índice aunque no sepa. Un maestro hábil descubre fácilmente la superchería, y el mejor castigo para el culpable es ponerlo en evidencia ante sus compañeros, señalándole para que él dé la contestación.

Aunque, como ya lo dijimos, las preguntas serán de preferencia *generales*, es decir, dirigidas á toda la clase, bien se comprende que la contestación será las más veces *individual*, y por lo tanto se ofrece esta pregunta: ¿Cómo deben repartirse las preguntas entre los alumnos, según su número y según su dificultad? Hemos convenido ya en que el maestro, al señalar al niño que deberá dar la contestación, no seguirá *ningún orden aparente*, á fin de que todos presten siempre atención; pero sí debe procurarse que les toque á todos los niños dar contestaciones. Con más frecuencia se señalarán á los más torpes y á los más desatentos, y debe evitarse el defecto en que suelen caer algunos maestros principiantes de ocuparse de preferencia con unos cuantos alumnos de los más aventajados, condenando á los demás al papel de simples oyentes.

No todas las preguntas ofrecen iguales dificultades para su contestación. Es racional distribuir las dificultades según las aptitudes de cada niño. Las preguntas más difíciles para los alumnos más aventajados, y las más fáciles para los más torpes.

Cuando se haya obtenido una buena contestación á una pregunta algo difícil, conviene hacer que la repita algún niño que por sí solo quizá no hubiera logrado encontrarla. Al repetir ese niño las palabras de su

compañero más adelantado, se ve precisado á fijarse nuevamente en el mismo asunto y logrará atenderlo mejor.

II.—LAS RESPUESTAS.

Aunque la pregunta del maestro se dirige á toda la clase, la contestación la dará, por regla general, un solo alumno. Llamaremos á estas contestaciones *individuales*, para distinguirlas de las *simultáneas* ó *respuestas en coro*, que sólo deben usarse en casos determinados.

Véamos desde luego estos casos.

A.—Las contestaciones y ejercicios en coro.

En el *sistema ó modo individual*, el maestro se dirige siempre á un solo alumno, y éste es el único que aprovecha la enseñanza.

Desde que este modo se substituyó por el *simultáneo* se comprendió la necesidad de dirigir las preguntas á toda la clase, para imponer el ejercicio respectivo á todos los alumnos. Esto significó desde luego *ganancia de tiempo*. Algunos maestros creyeron duplicar esa ventaja, exigiendo que se diesen simultáneamente ó *en coro* las contestaciones. Pero no teniendo un criterio fijo acerca de su conveniencia en cada caso, cayeron en graves abusos, como lo revela la circunstancia de que en algunos planteles se dan las contestaciones todas en coro, aun tratándose de asignaturas que, como v. gr., la Geometría ó Lecciones de cosas, deberían constituir una verdadera gimnástica mental.

Buscando un criterio para la aplicación conveniente de las contestaciones y ejercicios *en coro*, encontramos las siguientes condiciones:

1ª Pueden usarse con provecho para todos los ejercicios *mecánicos* que requieren respuestas *cortas* y exigen *palabras determinadas*, v. g., en los primeros ejercicios de *lectura*, cuando se trata de descomponer las palabras en sus sílabas y sonidos; en los primeros ejercicios de *cálculo*, sobre todo para los que se hacen en el *ábaco* (numeración, sumar, restar, formar la tabla de multiplicación, dividir); la conjugación de los verbos en español ó en francés; los ejercicios de lectura *mecánica*, etc.

2ª Pueden ser de ventaja para la parte meramente *instructiva* de la enseñanza, para aquello que se debe *aprender de memoria en determinada forma*.

Estas dos condiciones revelan con toda claridad los casos en que *no* deben usarse contestaciones en coro: Cuando se pregunta *catequizando*, cuando se trata de que los niños pongan en ejercicio sus facultades intelectuales para *encontrar* la verdad, cuando el maestro entabla una *conversación* con sus alumnos, debe dejarse un campo amplio á la espontaneidad de su espíritu, debe dejárseles en libertad de contestar con su propio lenguaje, que es distinto en cada niño, según su mayor ó menor desarrollo intelectual. En las *lecciones de cosas* ó en una *clase de lenguaje*, v. gr., es indispensable que las contestaciones sean *individuales*. Alguna que otra vez podrá exigirse que una contestación bien dada se *repita en coro;* pero estos casos no deben ser demasiado frecuentes, pues si bien es seguro que de este modo tienen que trabajar *todos* los niños y que algún conocimiento aislado se graba mejor en la memoria, puede la frecuencia de los ejercicios en coro dar lugar á inconvenientes.

Puede fomentarse la pereza intelectual, pueden los más atrasados ó los más perezosos fiarse simplemente

de sus compañeros más adelantados y repetir mecánicamente, pueden algunos engañar al maestro y ejecutar tan sólo un simulacro de movimientos labiales. Finalmente, la *entonación* tiene que sufrir siempre en los ejercicios en coro, y por eso es preciso alternarlos con respuestas individuales. Esto debe tenerse presente, sobre todo, en los ejercicios de *lectura*. Cuando los niños hayan vencido la dificultad mecánica, cuando hayan entrado ya á la lectura *lógica* y *estética*, deben reducirse los ejercicios en coro á un *mínimum*, hasta suspenderse por completo.

En los ejercicios *en coro* debe cuidarse de que todos los niños lleven una misma entonación y un mismo ritmo, de que todos contesten, y de que *no hablen en voz muy alta*. Para evitar el cansancio del aparato vocal, no deben prolongarse demasiado estos ejercicios, y debe haber frecuentes pausas.

De ningún modo debe tolerarse la costumbre que hay en algunas escuelas, de que contesten todos los niños *á la vez*, cada uno con las palabras que mejor le parezcan.

B.—Las respuestas individuales.

El maestro debe atender con el mayor cuidado las siguientes condiciones acerca de las contestaciones individuales de sus alumnos:

1ª Deben darse en *voz alta*. Cuando los niños contestan en voz baja, parece que no saben, ó bien que son enfermizos, ú oprimidos moralmente por su maestro. Si hablan en tono meloso, suponemos que hay hipocresía. El murmullo monótono incita á muchos á dormitar. El hablar *alto* y *sonoro* revela salud física y moral, y es indispensable, además, para que el maes-

tro y los niños entiendan la contestación y no haya necesidad de repetirla, lo cual implicaría pérdida de tiempo. El maestro debe corregir todos los defectos de pronunciación y entonación, y principalmente ese "sonsonete" que se acostumbra en muchas escuelas.

2ª No debe tolerarse *precipitación* en las contestaciones. Los niños deben *primero pensar* y *después hablar*. La precipitación acusá á menudo mucha imaginación ó memoria, pero falta de juicio y reflexión.

3ª La contestación es el complemento ideológico de la pregunta, y por esto debe *incorporarse* en la respuesta el *sujeto* de la pregunta con otras palabras: *los niños deben contestar con oración completa*. No debe tolerarse la contestación por palabras aisladas. Aun en las mismas preguntas afirmativas ó negativas, conviene no se conteste sólo por los monosílabos *sí* ó *no*, sino que se repitan las palabras del maestro.

4ª La contestación debe ser el resultado de los propios esfuerzos mentales del alumno, y por consiguiente, no debe consentir el maestro que, cuando algún niño ignore la contestación, los demás se la sugieran (soplen).

5ª Si alguna contestación es *defectuosa por su forma*, el maestro hará que la corrija el mismo alumno ó los demás. Sólo en casos excepcionales debe él mismo corregirla y hacer que se repita.

6ª Si la contestación es *errónea*, no debe el maestro pasarla en silencio, y conformarse con designar á otro para que conteste. Esto lo haría tan sólo en el caso de que el error fuese la consecuencia evidente de la falta de atención del alumno, y para llamarle la atención al culpable. Pero por regla general, procede en este caso dirigir nuevas preguntas para "partear el espíritu del niño," es decir, ayudarle para que rectifique sus ideas y encuentre la buena contestación.

7ª Cuando el maestro note que, después de haber hecho una pregunta, varios alumnos, ó quizá la mayoría, no saben contestar, debe averiguar desde luego la causa de este fenómeno. Esta causa puede residir ó en los discípulos ó en el maestro. Si son pocos los que no levantan la mano, es de suponerse que la causa está en ellos mismos. Puede ser que algún alumno, por distracción, no se haya fijado en la pregunta, y en este caso se hará que otro, quizá menos aventajado, dé la contestación. Esto no dejará de causarle alguna pena al culpable y lo impulsará á ser más atento en lo futuro. Puede ser también que algún niño no conteste por timidez, por desconfianza en sus propias fuerzas, y entonces debe el maestro alentarlo con palabras benévolas.

Cuando todos los alumnos ó la mayoría no saben contestar, es señal casi segura de que la culpa es del maestro, que la pregunta peca de demasiado difícil ú obscura. En este caso hay que cambiar su forma, dar las explicaciones que sean necesarias (v. gr., de términos técnicos), ó valerse de comparaciones, ó de preguntas subordinadas que faciliten la contestación de la principal.

EL FACTOR INDIVIDUAL DEL MÉTODO DIDÁCTICO (EL ESPÍRITU Ó TONO DE LA ENSEÑANZA).

Se ha discutido mucho acerca del verdadero valor de los métodos. Algunos pedagogos, y entre ellos el mismo Pestalozzi, les atribuyen una importancia exagerada. Este último ha llegado á pretender que se deben encontrar formas de enseñanza que "hagan del maestro, cuando menos en la enseñanza elemental, el simple instrumento mecánico de un método que deba sus

resultados á la naturaleza de sus procedimientos y no á la habilidad del que lo practique."

Renegamos de esa paradoja de Pestalozzi, que ensalza indebidamente al método y denigra la personalidad del maestro. Creemos con *Compayré* que los métodos son *instrumentos*, que, por perfectos que sean, sólo tienen valor por la habilidad de la mano que los usa. Un verdadero artista creará una obra magna, aun con malas herramientas, y un verdadero *maestro* obtendrá buenos resultados aun con métodos deficientes, mientras que nada conseguirá el que no es maestro, aunque tuviera á su disposición los mejores métodos. El mismo Pestalozzi ha probado por su ejemplo lo absurdo de su opinión arriba citada, pues los magníficos resultados que obtuvo, no se debieron á sus *métodos*, que eran muy imperfectos en su mayor parte, sino á su abnegación, á su entusiasmo y á su actividad. Otro ejemplo nos ofrece *Jacotot*, el inventor del método analítico de lectura. Mientras que otros nada consiguieron con este método y lo abandonaron pronto, él realizó maravillas; pero fué debido más bien á sus relevantes dotes para la enseñanza, y no á su método.

La verdad es que el método didáctico es esencialmente *individual*. (*) Del mismo modo, como cada escritor tiene su *estilo* propio, el verdadero *maestro* tiene su *método propio*. El factor más importante en la enseñanza, es siempre la *personalidad del maestro:* su carácter, el grado de su cultura intelectual y moral, el interés que toma en su profesión, el cariño que le inspiran los niños, el entusiasmo que siente por su alto y noble ministerio. Este factor *individual* del método, que la Pedagogía alemana designa con el nombre de

(*) Dr. K. A. Schmid, Pædagogische Encyklopädie, Tomo IV, pág 954.

tono ó espíritu de la enseñanza, no puede, naturalmente, someterse á reglas y preceptos, como sucede con la *marcha* y *forma* de la enseñanza; pero no por esto deja de influir poderosamente en los resultados de la misma. Aunque dos maestros observen religiosamente todo lo que sobre *método* prescribe la Pedagogía, los resultados serán muy distintos: si el uno es entusiasta y activo, el otro indiferente y apático; el uno franco, el otro hipócrita; el uno cariñoso y cortés, el otro áspero y grosero.

Lo importante es que cada maestro procure ser un verdadero *artista*, que sepa manejar su instrumento—el método—con habilidad, transformarlo según su propia individualidad y encontrar en cada circunstancia el *tono* más adecuado. Este *tono* depende del *sujeto* y del *objeto;* variará, como es consiguiente, según los *alumnos* y según la *materia* de enseñanza. Con niños pequeños hay que usar un lenguaje más familiar, un tono más cariñoso; con alumnos más grandes, el tono, aunque siempre benévolo, será más serio. Por otra parte, no se pueden dar en un mismo tono una clase de *Moral* y otra de *Matemáticas*. En una misma asignatura, v. gr., en *Historia*, hay pasajes que el maestro relatará con más gusto y entusiasmo que otros. Pero el que es *maestro* en su profesión, sabrá presentar aun las cuestiones más áridas de un modo *atractivo* y *animado*, que cause indeleble impresión en el corazón y en la inteligencia de los niños, porque su método es la expresión espontánea de una inteligencia clara y reflexiva, de una sensibilidad moral, noble y generosa, de una voluntad firme é inquebrantable, en una palabra, de una verdadera individualidad pedagógica.

CAPITULO VI.

LOS MEDIOS Ó PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA. (*)

Se da el nombre de procedimientos á los medios particulares ó prácticos que se emplean para alcanzar el objeto que se propone el método.

Mientras que el método es el camino general que se traza el maestro para realizar los diversos fines de la enseñanza, el procedimiento no es más que un elemento accidental, que se usa hoy para desaparecer mañana y ser substituído por otro.

EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA, V. GR., SEGUIMOS EN GENERAL LA MARCHA ANALÍTICO-SINTÉTICA, Y USAMOS, ADEMÁS, EL FONETISMO Y LA SIMULTANEIDAD. ESTOS TRES ELEMENTOS CONSTITUYEN LA BASE DE NUESTRO MÉTODO. PERO LOS MEDIOS PARTICULARES DE QUE NOS VALEMOS EN EL TRANSCURSO DE LA ENSEÑANZA PARA REALIZAR EL FIN PROPUESTO, SON MUCHÍSIMOS: ESCRIBIMOS CIERTOS TRAZOS QUE VIENEN Á SER LOS ELEMENTOS DE CIERTAS LETRAS, DIBUJAMOS DIAGRAMAS PARA PONER DE MANIFIESTO LA ESTRUCTURA DE LAS PALABRAS Y ORACIONES, USAMOS EL ALFABETO MOVIBLE, HACEMOS COPIAR DEL PIZARRÓN Ó DEL LIBRO, ETC. TODOS ESTOS SON PROCEDIMIENTOS, ALGUNOS DE LOS CUALES USAMOS CASI DIARIAMENTE, MIENTRAS QUE OTROS SÓLO SE EMPLEAN EN DETERMINADO GRADO Y DURANTE POCAS LECCIONES, PARA NO VOLVERSE Á PRACTICAR DESPUÉS.

Hemos afirmado, al tratar del método, que es esencialmente individual, y esto mismo sucede, aún en mayor escala, con los procedimientos. En efecto, el maes-

(*) "México Intelectual," tomo XI, págs. 40, 73, 133 y 238.

tono ó espíritu de la enseñanza, no puede, naturalmente, someterse á reglas y preceptos, como sucede con la *marcha* y *forma* de la enseñanza; pero no por esto deja de influir poderosamente en los resultados de la misma. Aunque dos maestros observen religiosamente todo lo que sobre *método* prescribe la Pedagogía, los resultados serán muy distintos: si el uno es entusiasta y activo, el otro indiferente y apático; el uno franco, el otro hipócrita; el uno cariñoso y cortés, el otro áspero y grosero.

Lo importante es que cada maestro procure ser un verdadero *artista*, que sepa manejar su instrumento—el método—con habilidad, transformarlo según su propia individualidad y encontrar en cada circunstancia el *tono* más adecuado. Este *tono* depende del *sujeto* y del *objeto;* variará, como es consiguiente, según los *alumnos* y según la *materia* de enseñanza. Con niños pequeños hay que usar un lenguaje más familiar, un tono más cariñoso; con alumnos más grandes, el tono, aunque siempre benévolo, será más serio. Por otra parte, no se pueden dar en un mismo tono una clase de *Moral* y otra de *Matemáticas*. En una misma asignatura, v. gr., en *Historia*, hay pasajes que el maestro relatará con más gusto y entusiasmo que otros. Pero el que es *maestro* en su profesión, sabrá presentar aun las cuestiones más áridas de un modo *atractivo* y *animado*, que cause indeleble impresión en el corazón y en la inteligencia de los niños, porque su método es la expresión espontánea de una inteligencia clara y reflexiva, de una sensibilidad moral, noble y generosa, de una voluntad firme é inquebrantable, en una palabra, de una verdadera individualidad pedagógica.

CAPITULO VI.

LOS MEDIOS Ó PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA. (*)

Se da el nombre de procedimientos á los medios particulares ó prácticos que se emplean para alcanzar el objeto que se propone el método.

Mientras que el método es el camino general que se traza el maestro para realizar los diversos fines de la enseñanza, el procedimiento no es más que un elemento accidental, que se usa hoy para desaparecer mañana y ser substituído por otro.

EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA, V. GR., SEGUIMOS EN GENERAL LA MARCHA ANALÍTICO-SINTÉTICA, Y USAMOS, ADEMÁS, EL FONETISMO Y LA SIMULTANEIDAD. ESTOS TRES ELEMENTOS CONSTITUYEN LA BASE DE NUESTRO MÉTODO. PERO LOS MEDIOS PARTICULARES DE QUE NOS VALEMOS EN EL TRANSCURSO DE LA ENSEÑANZA PARA REALIZAR EL FIN PROPUESTO, SON MUCHÍSIMOS: ESCRIBIMOS CIERTOS TRAZOS QUE VIENEN Á SER LOS ELEMENTOS DE CIERTAS LETRAS, DIBUJAMOS DIAGRAMAS PARA PONER DE MANIFIESTO LA ESTRUCTURA DE LAS PALABRAS Y ORACIONES, USAMOS EL ALFABETO MOVIBLE, HACEMOS COPIAR DEL PIZARRÓN Ó DEL LIBRO, ETC. TODOS ESTOS SON PROCEDIMIENTOS, ALGUNOS DE LOS CUALES USAMOS CASI DIARIAMENTE, MIENTRAS QUE OTROS SÓLO SE EMPLEAN EN DETERMINADO GRADO Y DURANTE POCAS LECCIONES, PARA NO VOLVERSE Á PRACTICAR DESPUÉS.

Hemos afirmado, al tratar del método, que es esencialmente individual, y esto mismo sucede, aún en mayor escala, con los procedimientos. En efecto, el maes-

(*) "México Intelectual," tomo XI, págs. 40, 73, 133 y 238.

tro inteligente inventa diariamente nuevos procedimientos, cuyo éxito está en razón directa de la habilidad con que se sabe apropiarlos á sus aptitudes y á su modo de ser individual.

Los procedimientos constituyen la parte esencialmente práctica y eficaz de la enseñanza. Entre ellos hay algunos que se usan desde hace siglos y que no han perdido su eficacia. El maestro debe estudiarlos todos, ya para no gastar inútilmente sus fuerzas intelectuales *en inventar lo que está inventado desde hace tiempo*, ya para poseer á fondo el "mecanismo de la enseñanza," que tan directamente influye en el éxito. A este caudal de conocimientos prácticos agregará luego lo que le sugiere la experiencia propia, adquirida en el ejercicio de su profesión, y de este modo su enseñanza llegará á ser cada día más fructuosa.

Los procedimentos pueden clasificarse en GENERALES, que tienen su aplicación en todas las asignaturas, ó al menos en la mayor parte de ellas, y en PARTICULARES, cuyo uso está limitado á una sola asignatura. Estos últimos se estudian en la Metodología Aplicada.

Los procedimientos generales son de tres categorías, á saber:

I. PROCEDIMIENTOS DE EXPOSICIÓN, que emplea el maestro al dar sus clases.

II. PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN, que emplean los alumnos en las "ocupaciones en silencio" y muy particularmente en los "trabajos por escrito."

III. PROCEDIMIENTOS DE CORRECCIÓN, que emplean tanto el maestro como los alumnos para corregir y comprobar los trabajos ejecutados por los últimos.

LOS PROCEDIMIENTOS DE EXPOSICIÓN.

Tienen por objeto hacer que los niños adquieran ideas claras y exactas acerca de las materias que se les enseñan, y en este sentido, son verdaderos medios de educación intelectual, que se refieren ya á una facultad determinada, como v. gr.: la percepción ó la memoria, ya á todas ellas en conjunto.

Los principales procedimientos de exposición son los siguientes:

1º *El Procedimiento Intuitivo.*

Se refiere en primer lugar á la percepción externa, puesto que tiene por objeto facilitar á los alumnos la formación de percepciones claras acerca de las cosas de que se les habla, y consiste en la exhibición de los mismos objetos ó de sus representaciones.

Para aplicar este procedimiento, dispone el maestro de los siguientes medios particulares:

a/ La presentación de los objetos *in natura.*

b/ La representación por medio de objetos de bulto ó en relieve, el uso de modelos y aparatos científicos.

c/ La representación por medio de grabados ó estampas, dibujos en el pizarrón é imágenes proyectadas por aparatos ópticos.

d/ La representación per medio de diagramas ó esquemas.

e/ La descripción intuitiva.

El procedimiento intuitivo es el más general de todos y también el más eficaz.

Su importancia demanda que le dediquemos un capítulo especial.

2º *El Procedimiento Comparativo.*

Se refiere, sobre todo, á la percepción interna y también á la imaginación, y consiste en comunicar á los niños ideas nuevas, valiéndose de las ya adquiridas, comparando dos ó varios objetos ó conceptos para descubrir las semejanzas y diferencias.

Muy á menudo se combina este procedimiento con el intuitivo. En una Lección de Cosas, v. gr., puede presentarse á los niños un gato y un perro, ambos disecados, para que los examinen detenidamente y encuentren sus semejanzas y diferencias. O en una clase sobre el cuerpo humano pueden compararse el esqueleto de las extremidades superiores con el de las inferiores, la mano con el pie, la secreción de la piel con la que se verifica por los riñones, etc., etc.

Frecuentemente se usa también sin la intervención de los medios intuitivos, ya sea que la escuela carezca de ellos, ó ya que el asunto no se preste para su uso.

Como el procedimiento comparativo trata de descubrir unas veces *semejanzas* y otras *diferencias*, se suelen distinguir en él dos especies, llamándose á la primera *procedimiento* ANALÓGICO y á la segunda PROCEDIMIENTO ANTITÉTICO.

Como ejemplos de procedimiento analógico, citaremos los siguientes:

Quiero dar á conocer á los niños el tigre. Deseo que tengan la idea más exacta posible de este carnicero, pero no dispongo de ningún tigre disecado, ni siquiera de una estampa. Entonces hablaré á los niños del gato, que todos lo conocen, les diré que se imaginen un gato muy grande, como un becerro, etc., etc. Les haré notar que el gato caza los ratones y el tigre á

animales grandes y aun hombres. Les hablaré de las cualidades morales del gato, de su crueldad, etc., y diré que esas mismas cualidades felinas las posee el tigre, pero en mayor grado. Aquí me valgo, pues, de la semejanza que existe entre un objeto concreto desconocido y otro parecido que se conoce ya.

No se necesita que los objetos respectivos sean de la misma naturaleza, puede bastar alguna analogía bajo ciertos aspectos, v. gr. Quiero explicar á mis alumnos el doble movimiento que ejecuta la tierra alrededor de su propio eje y del sol. No tengo ningún telurio á mi disposición; pero algún alumno que permanezca firme en su lugar, puede representar el sol, y otro, que ejecute los movimientos circulares respectivos alrededor del primero, representará la tierra.

Parábolas y alegorías se prestan admirablemente para hacer comprender á los niños las grandes verdades morales. Este procedimiento causará una impresión viva y duradera en su corazón é influirá en su modo de obrar, de una manera mucho más eficaz, que el aprendizaje de memoria de máximas y sentencias, que los niños las más veces ni entienden. Aun en personas grandes suele ser de mucha eficacia este medio, que no es más que una aplicación del procedimiento analógico. Basta recordar el triunfo alcanzado por *Menenio Agripa*, sobre la plebe romana en el Monte Sagrado, con su cuento de los "Miembros y el estómago." Para la clase de Moral Práctica pueden recomendarse cuentos como el de "Las siete varillas" y otros semejantes.

El maestro puede valerse también con provecho de analogías que existen entre los diferentes ramos de enseñanza: las reglas de la higiene pueden aplicarse á la dietética del espíritu; las funciones de las diferentes

partes del cuerpo humano nos ofrecen muchas analogías para explicar mejor las del cuerpo social.

En cuanto al procedimiento antitético, tiene su aplicación, v. gr., en los ejercicios de Lenguaje. El maestro escribe en el pizarrón una serie de palabras y encarga á los alumnos del primer año que le busquen otras de significación contraria, v. gr.:

rico..... pobre.
subir..... bajar.
amo..... siervo.

En el 2º y 3er. año, estos ejercicios de invención pueden referirse á oraciones completas, v. gr., el trabajo fortalece el cuerpo, la ociosidad debilita el espíritu, etc.

También en la clase de *Moral práctica* tiene su aplicación la ley del contraste, sobre todo, con los niños de los años inferiores que necesitan de estímulos más fuertes, porque su atención está menos desarrollada. En los cuentos que inventa el maestro figurará, v. gr., un niño aseado, obediente, verídico, y otro sucio, desobediente, mentiroso. El uno es el consuelo de sus padres, el orgullo de sus maestros, y llega á ser un miembro útil á la sociedad. El otro sufre percances serios, que le sobrevienen como consecuencia natural de sus defectos, hasta que se corrige ó perece. Este procedimiento es muy fecundo para el maestro pensador.

3º *El Procedimiento Mnemónico.*

Tiene por objeto fijar en la memoria de los niños los conocimientos que se les han suministrado.

La enseñanza antigua pecaba por recargar excesivamente esta facultad intelectual, obligando á los alumnos á aprenderse los "textos" al pie de la letra, las más

veces sin explicarlos el maestro, ni entenderlos los niños, que los repetían como loros.

Algunos partidarios de la enseñanza moderna han caído en el extremo opuesto, y ven con sumo desprecio todo aquello que se "ha aprendido de memoria."

Entendámonos: La memoria es una facultad intelectual, tan preciosa como cualquiera otra, y por consiguiente, tan digna de cultivarse, como todas las demás. La escuela primaria debe proporcionar no sólo educación, sino también instrucción positiva. De aquí resulta la necesidad de una esmerada educación de la memoria, tanto para atender el fin formal de la enseñanza, cuanto para que puedan los niños retener tantos y tantos conocimientos útiles que les inculca el maestro, y que tienen más tarde su aplicación directa en la vida práctica.

La diferencia que existe entre la enseñanza moderna y la antigua, con respecto al aprendizaje de memoria, no se refiere, pues, tanto á la cantidad de lo que deba aprenderse, cuanto á la calidad y modo de efectuarlo.

Lo que pretendemos es que no se recargue la memoria con palabrería inútil y que no se aprenda nada que no se haya explicado claramente por el maestro, y no esté perfectamente comprendido de parte de los alumnos. Y en cuanto al PROCEDIMIENTO REPETITORIO, que es el que corresponde, pedimos que no se le haga consistir en una repetición mecánica de palabras (como se hace con los consabidos loros), sino que se haga intervenir también á las demás facultades intelectuales, á las perceptivas sobre todo, si el asunto se presta, y que el maestro se valga de la asociación de ideas.

En Aritmética, v. gr., es innegable que la tabla de multiplicar es la clave para que los niños resuelvan

toda clase de operaciones que pueda ofrecer la vida común. Por lo mismo, es indispensable que la sepan perfectamente de memoria. Pero cuán distinta es la aplicación del procedimiento repetitorio, según se trate de la enseñanza antigua ó de la moderna.

En la primera se acostumbra dar á los alumnos una hoja manuscrita ó impresa que contiene las diferentes "tablas," y se les obliga á repetirlas á media voz centenares de veces, hasta saberlas bien.

En la enseñanza moderna, el maestro principia por despertar en los niños la idea del número, con la intervención de los medios intuitivos. Les hace notar que tienen dos ojos, dos manos, dos oídos, y de este modo llegarán á formarse la idea del dos. Más tarde, cuando se trata ya de la tabla del "dos," se vale del ábaco ruso (el de las diez varillas horizontales) con sus bolas multicolores, y forma á la vista de todos los niños la mencionada "tabla."

Esto lo hace diariamente durante unos cinco ó diez minutos, y los niños toman tanta afición por este ejercicio, que cada uno quiere pasar al ábaco para manejar él mismo las "bolas." A la vez repiten, ya individualmente, ya en coro: una vez dos bolas, es igual á dos bolas; dos veces dos bolas es igual á cuatro bolas. Y más tarde: una por dos es dos, dos por dos, cuatro; y luego la simple serie: dos, cuatro, seis, ocho, etc.

En seguida propone el maestro problemas mentales, ya con números concretos, ya con abstractos, y estos problemas contienen siempre problemas de la tabla del dos.

Después escribe en el pizarrón una serie de problemas, v. gr.:

$$2 \times 2 =$$
$$5 \times 2 =$$

$$8 \times 2 =$$
$$10 : 2 =$$
$$8 : 2 —$$
$$4 : 2 —$$

para que sus discípulos los copien y apunten los resultados en el lugar correspondiente.

Con esta enseñanza, los niños aprenden sin cansarse y casi jugando, en pocos meses, todas las tablas que, con el procedimiento antiguo, les causaban tanto fastidio y tanto dolor de cabeza.

Esta es, pues, la manera como debe entenderse el procedimiento repetitorio; siempre variado y no monótono, siempre ameno y no fastidioso, y poniendo en juego el mayor número posible de las facultades intelectuales.

Una segunda especie del procedimiento mnemónico es el PROCEDIMIENTO SINÓPTICO, que tiene su aplicación en Gramática, Historia, Geografía y Ciencias Naturales. Participa, á la vez, de la naturaleza del procedimiento intuitivo (diagrama) y por esto hablaremos de él en el lugar correspondiente.

4º *El Procedimiento Demostrativo.*

Se refiere en su forma más pura á las facultades intelectuales superiores: la abstracción, la generalización y el raciocinio; pero tiene otra accesible á los *sentidos*, y que, por lo mismo, es de fácil aplicación aun á la enseñanza elemental.

La tendencia á aceptar sin examen todo lo que dice el texto, es uno de los distintivos característicos de la enseñanza antigua. Esta tendencia, tan funesta para el progreso humano, ha sido combatida desde los tiempos más remotos. Ya Horacio dijo á sus contemporá-

neos: *Nullius jurare in verba magistri.* Nadie debe jurar por la palabra de su maestro, es decir, no debemos conformarnos con que se nos diga: "así es y has de creerlo," sino que debemos averiguar por nosotros mismos la certeza de la verdad de lo que se nos enseña. El que no examina por sí mismo, el que acepta ciegamente todo lo que otros le dicen, es una máquina. La educación moderna considera la independencia del juicio como uno de los más preciosos elementos del carácter, y por lo mismo, pide que los maestros fomenten las investigaciones personales de sus alumnos.

Cuando el maestro enseña alguna verdad nueva, debe demostrarla y aun instigar á los niños á que la comprueben por sí mismos.

Demostrar ó probar quiere decir evidenciar la exactitud de un hecho ó una aserción, haciendo ver que está del todo conforme con conocimientos adquiridos anteriormente y de los cuales se tiene entera certeza.

Se habla en la enseñanza de tres clases de pruebas:

a. Pruebas de autoridad.

b. Pruebas de experiencia.

c. Pruebas racionales.

En la enseñanza antigua se usaron de preferencia las llamadas pruebas de autoridad, que consisten en hacer ver á los alumnos que algún hombre notable (una autoridad) ha dicho ó sostenido esto mismo que el maestro les enseña. No puede negarse que la opinión de una autoridad, en cualquier campo del saber humano, es siempre respetable y de algún peso; pero estas clases de pruebas no satisfacen las exigencias de la ciencia. En realidad no prueban nada, porque aun el hombre más sabio puede equivocarse alguna vez, y generalmente se contradicen los autores. Por lo mismo, deben usarse lo menos posible.

Mayor seguridad ofrecen las pruebas de experiencia. Lo que uno ha visto con sus propios ojos, parece que no admite duda; sin embargo, aun aquí nos vemos frecuentemente expuestos al error.

Podemos padecer, v. gr., una ilusión del juicio (lo que vulgarmente se llama engaño de los sentidos). Al interpretar nuestro cerebro ó nuestra alma, las impresiones transmitidas por los sentidos, al formarse juicio respecto de las causas y condiciones de las sensaciones respectivas, se equivoca á menudo.

Un niño, que viaja por primera vez en ferrocarril, dirá que ve los árboles y postes telegráficos caminar en sentido contrario. Es muy difícil hacer comprender á un hombre inculto que la tierra gira alrededor del sol, porque él nos dirá que sus ojos le enseñan todos los días lo contrario, que vé al sol levantarse por la mañana en Oriente, caminar todo el día y acostarse por la tarde en Occidente. Una ilusión táctil nos suministra el conocido experimento de Aristóteles: si cerrando los ojos, cruzamos el dedo índice y el cordial, y colocamos entre ellos una bolita, de modo que esté en contacto con el borde radial del primero y el cubital del segundo, creemos tocar dos bolas distintas, y esta doble sensación persiste aun cuando abrimos los ojos y vemos claramente que no hay más que un objeto. Ya en Fisiología hemos visto la explicación de este fenómeno, que no es más que otra ilusión del juicio.

En realidad, no deberíamos decir: "yo ví," "yo sentí," "yo oí" tal ó cual cosa, sino "yo juzgo que tal ó cual sensación visual, táctil ó aductiva, es producida por tal ó cual cosa."

Y si lo que experimentamos por nosotros mismos puede á menudo inducirnos á error, es claro que nos

vemos aún más expuestos á errar, cuando no se trata de nuestra propia experiencia, sino de la ajena, porque el que nos refiera un suceso puede haberse equivocado, ó puede querernos engañar, ó la experiencia ajena al transmitirse de boca en boca, puede alterarse involuntariamente.

A pesar de todo, pueden y deben emplearse las pruebas de experiencia en la enseñanza, y esto desde un principio y en el mayor número de casos posible. Para evitar errores, importa que el maestro nunca pierda de vista los siguientes preceptos:

1º Debe hacer que los niños experimenten por sí mismos la verdad de lo que se les enseña;

2º debe obligarles en seguida á que expresen de un modo preciso lo que han observado;

3º debe exigirles que deduzcan por sí mismos las conclusiones, evitando ó corrigiendo desde luego los errores que puedan originarse por juicios equívocos, generalizaciones mal hechas ó raciocinios falsos.

Amplísimo campo para los experimentos ofrecen las Lecciones de Cosas y las Ciencias Naturales, en las cuales debe usarse lo más que se pueda esa forma "objetiva," si se me permite la expresión, del procedimiento demostrativo, que designamos con el nombre de PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL. Sobre todo, los fenómenos físicos y químicos y sus leyes, deben estudiarse experimentalmente. Tales experimentos son muy atractivos y revelan á los niños propiedades ocultas de los objetos de uso común que nunca se hubiesen imaginado. ¿Quién se hubiese imaginado, v. gr., que al arder una vela se produce agua? Y sin embargo, nada más fácil que el demostrárselos, colocando un vidrio frío á cierta altura encima de la llama. Si con un tubito de vidrio ó de paja, se sopla dentro de agua de cal, que es

cristalina, se enturbia y se va formando carbonato de cal, lo cual prueba que uno de los productos de nuestra respiración es el ácido carbónico.

Como se vé, por los ejemplos que anteceden, no se necesita para estos experimentos un gran gabinete de Física ó un laboratorio de Química: un cabo de vela, una hoja de papel, una copa, algunos aparatitos que el maestro mismo puede construir fácilmente, bastan para una multitud de experimentos. Para la enseñanza primaria superior, sí es conveniente tener algunos aparatos, pero cuyo valor es muy insignificante.

Véamos algunos experimentos más. Voy á tratar de la porosidad y escojo los siguientes:

1er. experimento: Se sumerge en el agua un pedazo de tiza. Saldrán burbujas á la superficie, que son el efecto del aire que antes ocupaba los poros de la tiza y es desalojado por el agua.

2º experimento: Se llena un vaso de agua hasta el borde. Se le agrega sal de cocina hasta quedar saturada. No rebosará, porque la sal va ocupando los intersticios ó poros que se encuentran entre las partículas globulosas del agua. Ya no cabe más sal, pero todavía puede agregarse una regular cantidad de azúcar en polvo, porque ésta va ocupando á su vez los pequeñísimos espacios que dejaron libres las moléculas de sal.

Esta misma operación se puede hacer todavía más familiar: Se llena una cajita con tantas naranjas, cuantas quepan. En seguida se pone un buen número de chícharos, sacudiendo la cajita ligeramente para que asienten en los espacios vacíos. Cuando ya no pueda contener más chícharos, se repetirá la misma operación con arena fina, y se encontrará que todavía cabe una gran cantidad.

Aquí viene el procedimiento analógico en ayuda del experimental.

3er. experimento: Póngase tiza pulverizada en agua y revuélvase hasta obtener un líquido lechoso, que se hará pasar en un filtro de papel secante. Saldrá el agua y se detendrá la tiza. ¿Por qué? Porque los poros del filtro son bastante grandes para dejar pasar el agua, pero no lo suficiente para que pase la tiza, etc.

A medida que se eduquen con este procedimiento la observación y el juicio de los niños, se les deberá inducir á que experimenten por sí solos, valiéndose de los procedimientos inventivo y constructivo de que se hablará más adelante.

Ya al tratar del procedimiento experimental, hemos hablado de los defectos que deben evitarse en la interpretación de las observaciones para no incurrir en errores, errores que, como dice el mismo Bain, reconocen por fuente el que "la más simple observación es una mezcla de intuiciones y de inferencias" y que tenemos la costumbre de "unir estas dos operaciones." No insistiremos sobre este particular.

La definición es "un procedimiento de generalización limitado á una sola propiedad ó á un grupo de propiedades considerado como unidad."

"Cuando cierto número de objetos particulares son comparados y asimilados desde el punto de vista de una cualidad común, como la forma circular, la blancura, la pesantez, el resultado de esta comparación es una noción, cuyo sentido se expresa por la definición. La noción puede ser compleja, puede expresar un gran número de cualidades comunes, pero si estas cualidades se consideran como agrupadas, como unidas se les considera todavía como una noción única."

La definición requiere una serie de operaciones men-

tales: comparación de varios objetos particulares, clasificación de los mismos, abstracción, reuniendo en la mente una ó varias propiedades que les son comunes, omitiendo todo aquello en que se diferencian.

Ahora bien: ¿Cuál es el lugar de la definición en la enseñanza elemental?

En la enseñanza antigua se acostumbraba tomar las definiciones por punto de partida. Sobran todavía entre nosotros textos de Gramática ó Aritmética que principian por preguntar: ¿Qué es Gramática? ¿Qué es Ciencia? etc. Como es natural, el niño que apenas se inicia en el estudio de la Gramática, aún no sabe definirla, porque no la conoce, porque le faltan todos los elementos indispensables para tener la idea general respectiva. Este inconveniente lo creyó subsanar la escuela antigua, dando en el texto la definición, y obligándose á los alumnos á aprenderla de memoria. Pero claro es, que una definición aprendida de memoria no constituye ningún saber positivo. Aquí tiene, pues, aplicación aquello de "saber de memoria, no es saber."

La Pedagogía moderna no rechaza las definiciones, como algunos han pretendido. Sólo que no las coloca al principio de la enseñanza, sino al fin; y que no las da el maestro ó el texto, para que se aprendan de memoria, sino que exige que las formen los mismos alumnos, que sean el producto de su propio trabajo intelectual, que las encuentren después de haber ejecutado la serie de procesos lógicos de que hablamos: observación, comparación, clasificación y abstracción.

Las pruebas que tienen mayor fuerza demostrativa, son las llamadas racionales.

Ejemplos típicos de esta especie nos ofrecen las demostraciones matemáticas. Aquí todo es rigurosa inferencia, inducción y deducción, y el resultado final vie-

ne á ser la comprobación clara, indestructible de la verdad. Pero, por lo mismo que exigen un alto grado de desenvolvimiento intelectual, no pueden emplearse en la enseñanza elemental, sino deben reservarse para la secundaria y profesional. En general, puede decirse que, al escoger determinado género de pruebas ó demostraciones, deben tenerse presentes el grado de cultura y las circunstancias particulares de las personas á quienes se trata de convencer. Esta observación vale tambien para el procedimiento comparativo.

Por lo demás, las pruebas pueden ser directas ó indirectas (apagógicas). En estas últimas (reducción á lo absurdo) se demuestra la verdad de una proposición, probando lo absurdo de la contraria.

5º *El Procedimiento Lógico.*

Es la gimnástica mental por excelencia; pero del mismo modo que la gimnasia del cuerpo no puede practicarse con niños de pecho, y que llega á ser de mayor ventaja cuando los músculos, ya bien formados, están al punto de alcanzar su perfecto desarrollo: del mismo modo también el método lógico en todo su rigor está fuera de lugar en los albores de la inteligencia.

Hay una gimnástica natural, los juegos á que se entregan los niños espontáneamente, y que, por lo mismo que van acompañados de alegría, son superiores á los ejercicios gimnásticos propiamente dichos, que fácilmente se vuelven monótonos y molestos.

Hay también una gimnástica mental á la que los niños se entregan de muy buena gana, cuando un maestro hábil esgrime la forma socrática, cuando pone en actividad la inventiva de sus alumnos sobre cues-

tiones geométricas ó Ciencias Naturales, ó cuando les propone la resolución de cálculos mentales adecuados.

El brillo de los ojos, la felicidad que se retrata en los semblantes, es la mejor prueba de la excelencia de este método, y contrasta singularmente con las manifestaciones de cansancio y fastidio que podemos notar, cuando se hace consistir la enseñanza en el aprendizaje de definiciones y clasificaciones que sobrepasan el nivel intelectual de los niños.

El método lógico en toda su pureza, requiere en los alumnos la existencia de un gran caudal de conocimientos adquiridos experimentalmente, así como un alto grado de cultura intelectual y de desenvolvimiento del Lenguaje. Mientras no existan esas condiciones previas, la inducción y la deducción no podrán ser verdaderos métodos, sino que serán procedimientos, es decir, medios que emplea el maestro incidentalmente, en casos determinados sin exigir toda la precisión del silogismo en las operaciones mentales, ni todas las artimañas de la Dialéctica en la expresión del lenguaje.

La naturaleza no hace saltos. Los primeros movimientos del niño son actos inconscientes, ya impulsivos, ya reflejos, ya instintivos, que se vuelven cada vez más complicados y son como los tutores de la actividad voluntaria. Y aún cuando ya no nos encontramos en presencia de los primeros movimientos voluntarios, notamos en ellos mucha torpeza, verdadero "andar á tientas." Cosa semejante pasa con la evolución de la inteligencia. El niño hace sus primeras inducciones mucho antes de poseer el lenguaje, y puede tener un conocimiento intuitivo acerca de muchas cosas, sin ser capaz todavía de expresar este conocimiento con una definición que reuna todas las reglas de la Lógica. El maestro debe tener muy presentes las leyes de la evo-

lución mental, para que su enseñanza la favorezca siempre y no la contraríe nunca, y al efecto debe conformarse con guiar las primeras tentativas intelectuales de los niños, y no exigirles una precisión que aún no permite el estado de sus facultades.

Pero véamos más de cerca en qué consiste el método lógico.

Alejandro Bain distingue en el método cuatro operaciones esenciales:

1. *La observación*, que comprende la experimentación.
2. *La definición.*
3. *La inducción.*
4. *La deducción.*

"Para asegurarnos de los hechos, que son los materiales de toda doctrina científica, debemos recurrir á la observación y á la experiencia. Si se trata del mundo exterior, la observación supone el ejercicio de los sentidos; si se trata del espíritu, del sujeto pensador, la observación supone la conciencia."

En la enseñanza moderna está universalmente admitido el principio de Pestalozzi acerca de la grandísima importancia de la observación como fundamento de todo saber, y por lo mismo se la cultiva desde el ingreso de los niños á la escuela, en las dos formas citadas por Bain. Para la observación externa disponemos de los procedimientos intuitivo y experimental, de que ya se habló, y para la interna nos servirán, entre otros, el procedimiento analógico y el antitético.

Véamos un ejemplo: En la clase de Enseñanza Intuitiva con el segundo año escolar, los niños deben adquirir la noción general de mamíferos y deben saberla definir. Podría el maestro, desde luego, la definición respectiva explicarla y presentar en seguida ejemplos.

Pero esta marcha, muy en su lugar en la enseñanza superior, no lo sería en la elemental, porque pecaría contra el principio que debe seguirse: la marcha natural de la evolución mental.

Para que lleguen los niños á la noción general de mamíferos, deben ejecutar la serie de operaciones mentales de que hablamos.

a. Observación.—El maestro les presentará los siguientes animales disecados, ó en su defecto, las estampas respectivas: un gato, un conejo, un gallo y un canario. (*)

b. Comparación y clasificación.—Fácilmente encontrarán los niños semejanzas y diferencias entre los animales citados, relativas al número de los pies, al modo cómo está cubierto el cuerpo, á la manera cómo se reproducen unos con otros, y los clasificarán en dos grupos: el primero comprende el gato y el conejo, y el segundo el gallo y el canario.

c. Abstracción.—El maestro hace que los niños se fijen más detenidamente en el primer grupo, pide que le digan otros animales que se parezcan al gato y al conejo en esos caracteres que los distinguen del gallo. Los niños citarán el caballo, el león, el elefante. El maestro hace que le repitan los caracteres comunes de todos estos animales, insiste también en que las dife-

(*) No deben limitarse los animales que se observen á puros mamíferos, porque en este caso faltaría la comparación con aquellos que no lo son. No debe tampoco caerse en el extremo opuesto y querer presentar un ejemplar de cada clase de animal, v. gr.: mamífero, ave, reptil, batracio, insecto, etc., ó uno de cada orden de los mamíferos, v. gr.: roedor, carnívoro, rumiante y cetáceo. Esto lo pediría, en efecto, el método lógico riguroso; pero como con ello sólo se confundirían los niños, nos limitamos á lo más sencillo y que salta á la vista. Aquí vemos otra vez, en un caso práctico, la diferencia que debe establecerse entre *el método elemental* y *el método lógico.*

rencias entre los mismos, relativas á su tamaño, color, forma, etc., que existen entre los animales referidos, que se fijen nada más en estas propiedades comunes: que todos estos animales nacen vivos y maman, y que estas propiedades comunes son las que han dado lugar á la formación de una clase de animales que se denomina mamíferos. Pide ejemplos de mamíferos, y pregunta al fin: ¿Qué son mamíferos? La gran mayoría de los niños levantarán el dedo para demostrar que saben contestar, y el designado por el maestro dirá: Mamíferos son aquellos animales que nacen vivos y maman. Podría suceder que algún niño, al formular la definición, incluyese algún signo que no corresponde á toda la clase, sino sólo á órdenes ó familias determinadas, v. gr.: los cuatro pies, que fueron uno de los signos de distinción entre el gato y el gallo. En este caso, tendrá el maestro que sacar á colación á la ballena, que no tiene pies, y es, sin embargo, mamífero, puesto que sus hijuelos nacen vivos y maman.

Antes de que los niños de segundo año lleguen á la noción de mamíferos, habrán llegado á la de vivíparo y ovíparo, cuadrúpedo, bípedo, cuadrumano, etc.

Los partidarios del método lógico riguroso objetarán, acaso, de que no se ha hablado de todas las particularidades características de los mamíferos, v. gr., que no se hizo notar que tienen dos cóndilos occipitales, mientras que las aves tienen uno sólo, etc. Pero aquí repito lo que dije al principio: no debemos exigir á los niños toda la perfección que es propia del sabio; debemos guiarlos por aquello que más salta á la vista, y conformarnos con que su saber se perfeccione poco á poco.

Por lo mismo, dejemos á los lógicos las reglas precisas para la definición y hagamos aún notar que hay casos en que nos conformaremos con un conocimiento

intuitivo sin llegar hasta la definición. Esto se refiere á los conocimientos abstractos, como v. gr., los matemáticos. En Geometría, por ejemplo, pueden los niños adquirir, desde el primer año escolar, conocimientos útiles acerca de lo que es cuerpo, superficie, línea, punto, ángulo, etc. Pero en este primer año no les exigiremos ningunas definiciones, sino que nos conformaremos con que tengan el conocimiento intuitivo de lo que es línea recta ó curva, ángulo obtuso ó agudo, y la mejor prueba de que posean ese conocimiento, nos suministrará el hecho que sepan trazar tales líneas ó ángulos en el pizarrón y sepan mostrarlos en los objetos que se encuentran en el salón de clase.

En Aritmética también no se necesita que sepan los alumnos de una escuela elemental definir la multiplicación ó la división. Lo que importa es que se les ejercite desde un principio en la resolución de problemas adecuados, que sepan analizar las cuestiones que ofrece la vida común para conocer qué operaciones vienen al caso, y que sepan ejecutar las multiplicaciones ó divisiones respectivas.

La inducción es también una operación generalizadora, pero se diferencia de la generalización en que conduce al espíritu, no á una simple noción general, sino á una proposición. Se refiere á propiedades "reconocidas como ligadas la una con la otra," y en ella se juzga de la relación de dos hechos distintos en una afirmación de concordancia. Si digo: "La temperatura del agua hirviendo destruye la vida animal," he hecho una verdadera inducción, he asociado dos hechos distintos en una afirmación de concordancia.

La deducción viene á ser la aplicación de la inducción á nuevos casos. Un raciocinio deductivo, formal y completamente expresado, constituye un silogismo.

Un ejemplo de un raciocinio silogístico, es el siguiente:

1. Todos los hombres son mortales.
2. Pedro es un hombre.
3. Pedro es mortal.

Las dos primeras proposiciones, que concurren para establecer la tercera, se llaman premisas; la última, que es la verdad que se trata de probar, recibe el nombre de conclusión.

La Lógica es la que establece las reglas y condiciones precisas de las operaciones inductiva y deductiva.

En siglos pasados, cuando estuvo en todo su apogeo la Filosofía escolástica, la deducción era la dueña soberana de la Lógica, y el silogismo invadía las aulas y constituía la forma casi exclusiva de la enseñanza. Cuando el padre de la Filosofía empírica, Bacón, destronó la falsa ciencia de las palabras y restituyó en su gran obra "Novum Organum" las ciencias experimentales, encontró desde luego un entusiasta discípulo en el pedagogo moravo Comenio. Bacón fundó la investigación de la verdad en la observación, experimentación é inducción. Dijo que la forma silogística no da un conocimiento de las cosas, sino simplemente de las palabras, y que uno debe "mirar la Naturaleza con sus propios ojos, en vez de estudiarla en los libros." Comenio introdujo estos principios en la Pedagogía, en la escuela primaria, pidiendo ante todo la educación de los sentidos, mediante los procedimientos intuitivo y experimental. Como consecuencia de la observación y de la experimentación, harán los niños en seguida las inducciones respectivas, cuidando el maestro que no incurran en errores. Las Lecciones de Cosas y las Ciencias Naturales sobre todo, darán frecuentes oportunidades para emplear el procedimiento inductivo. En es-

tas mismas asignaturas y también en varias otras podrán hacerse deducciones provechosas, sin necesidad de recurrir al silogismo riguroso, y evitándose las sutilezas de la dialéctica.

De este modo el procedimiento lógico, en sus dos formas de inductivo y deductivo, se adapta á la capacidad intelectual de los niños y no se contaría la evolución natural de las facultades mentales, como sucedería con el empleo del verdadero método lógico.

6º *El Procedimiento Etimológico.*

Consiste en explicar la significación de las palabras por su origen, su derivación.

Tenemos en Español muchos afijos griegos y latinos, que aparecen en multitud de palabras, y que, explicados una vez, facilitarán la comprensión de un sinnúmero de términos.

Cuando tratamos, v. gr., de explicar los múltiplos y submúltiplos del metro lineal, es muy necesario llamar la atención de los niños, sobre el significado de las partículas griegas, *deca*, *hecto*, *kilo*, *miria*, y de las latinas *deci*, *centi*, *mili*.

En gran número de casos basta dar la etimología de una palabra, para facilitar la comprensión de una idea. Este procedimiento estimula, además, la curiosidad intelectual para buscar el parentezco entre las palabras y entre las ideas.

Sin embargo, conviene hacer notar que este procedimiento es más propio para las clases superiores que para las inferiores, y que en algunas partes se ha llegado á abusar de él. Este abuso hace degenerar la enseñanza en mera palabrería, que sólo oculta la ausencia absoluta de conocimientos positivos.

Spencer dice que, "desde todos los puntos de vista es preferible aprender el sentido de las cosas, á conocer el sentido de las palabras;" pero esta gran verdad no se aprecia todavía suficientemente por la mayoría de nuestros maestros.

En muchísimos predomina el verbalismo ó sea la tendencia de enseñar palabras en vez de hacer brotar ideas. Muchos creen de buena fe cultivar de este modo la "erudición" en sus alumnos, y lo que hacen es fomentar la superficialidad y la charlatanería.

Pondré un ejemplo para mostrar lo que no debe hacer el maestro. En un examen preguntó el profesor: "¿Dónde se encuentra el hígado?" El alumno contestó que en la parte superior y derecha de la cavidad abdominal. Esta contestación, en mi concepto, era buena, porque puso de manifiesto que el alumno tenía conocimiento positivo de la situación del órgano respectivo. Pero el profesor no se conformó, sino que le dijo: "No, cómo va á ser esto, si se encuentra en el hipocondrio derecho." Mis lectores saben, que esta es la región lateral derecha y superior del abdomen, y que la diferencia entre la contestación del alumno, y la que pretendía obtener el maestro, no era, por consiguiente, más que de meras palabras. Pero conviene examinar esta réplica del profesor, para que se comprenda mejor el vicio cometido. En primer lugar, este "no" tan categórico, dió á sospechar el profesor que él mismo no sabía del hipocondrio más que el nombre, y, en segundo lugar, demostró que no ha logrado penetrar el espíritu de la enseñanza moderna que pide cosas antes que palabras. La contestación del alumno demostró conocimiento de cosa, la del maestro tan sólo conocimiento de palabra. Ahora bien, no se debe recargar á los alumnos de las escuelas primarias, ni aun á

los de las Normales, con excesivo número de términos técnicos, pues no se trata de formar médicos. Cuando oigo á niños de siete ú ocho años recitar los nombres de todos los huesos del carpo ó del tarso, digo para mis adentros: "¡Lástima del tiempo perdido! ¡Cuántas cosas más útiles podrían haber aprendido en este mismo tiempo!" Volviendo á la voz de hipocondrio, no me parece que es de aquellas cuyo conocimiento es indispensable para comprender las funciones del cuerpo humano y yo no la enseñaría en los grados de instrucción que indiqué. Pero suponiendo que se haya enseñado, creo que su olvido nada importa, y, de todos modos, si el profesor quería insistir en que se citara, debía haber contestado: "Está bien. ¿Y cómo se llama esa región lateral derecha y superior del abdomen?"

Enhorabuena que al hablar del hígado, se diga á los alumnos que los griegos lo llamaron *hépar*, para facilitar la comprensión de los términos arteria y vena hepáticas; pero no hay que olvidar que es más importante conocer la estructura, posición y funciones de un órgano, que saber sus nombres en latín y griego....

Creo que se me habrá comprendido. No condeno el uso del procedimiento etimológico, sino su abuso, ese verbalismo, cuyo fruto es la tendencia tan difundida en nuestra sociedad de usar palabras que no se entienden, sólo para lucirse ante los tontos!

Creo que la enseñanza moderna debe combatir esa costumbre ridícula. Para conseguirlo, deben los maestros cultivar en sus alumnos un lenguaje sencillo, claro y preciso, y tener siempre presente que las palabras ni son más que los signos, los símbolos de las cosas, y que lo que importa conocer no son los símbolos, sino las cosas mismas.

7º *El Procedimiento Tabular.*

Es el más mecánico de todos los procedimientos de exposición, en cuanto que consiste simplemente en el uso de la tábula, ó sea el pizarrón.

Sería, sin embargo, un error muy grande juzgarlo por esto de poca importancia para la adquisición de ideas claras. Bien al contrario, este procedimiento es el más universal, porque puede aplicarse en todas las asignaturas, y su eficacia es tan grande, que ha hecho decir á un pedagogo alemán, que "el mejor maestro, es aquel que gasta mayor cantidad de gis," quiere decir, que emplea con más frecuencia el pizarrón para poner mejor de manifiesto su enseñanza y grabarla más profundamente. El uso del pizarrón para escribir una palabra desconocida ó de difícil ortografía, para dibujar los contornos de los objetos, trazar diagramas, planos, croquis, etc., etc., debe constituir en el maestro una segunda naturaleza.

Por lo mismo que este procedimiento habla á la inteligencia por medio del sentido de la vista y que, en la mayoría de los casos, se trata en él de una verdadera representación de las cosas, se le puede considerar como especie del procedimiento intuitivo. Al hablar de éste (uso del diagrama), daremos á conocer, por consiguiente, las diversas aplicaciones prácticas del procedimiento tabular.

Terminado ya el estudio de los procedimientos de exposición, nos servirá de recapitulación el siguiente:

DIAGRAMA.

PROCEDIMIENTOS DE EXPOSICIÓN.

- 1º Procedimiento intuitivo.
  - *a.* Presentación del objeto.
  - *b.* Modelos.
  - *c.* Estampas (Procedimiento figurativo).
  - *d.* Diagrama (Procedimiento gráfico).
  - *e.* Descripción intuitiva (Procedimiento descriptivo).
- 2º Procedimiento comparativo.
  - *a.* Procedimiento analógico.
  - *b.* Procedimiento antitético.
- 3º Procedimiento mnemónico.
  - *a.* Procedimiento repetitorio.
  - *b.* Procedimiento sinóptico.
- 4º Procedimiento demostrativo.
  - *a.* Pruebas de autoridad.
  - *b.* Pruebas de experiencia.
  - *c.* Pruebas racionales.
- 5º Procedimiento lógico.
  - *a.* Procedimiento inductivo.
  - *b.* Procedimiento deductivo.
- 6º Procedimiento etimológico.
- 7º Procedimiento tabular.

CAPITULO VII.

EL PROCEDIMIENTO INTUITIVO. (*)

Base fisiológica.—Nuestros sentidos reciben las impresiones de los objetos exteriores, y las transmiten por una especie de cambio molecular en los nervios aferentes al cerebro, el cual las *percibe.* El estímulo exterior

(*) Intuición (del latín intuitio) percepción clara, íntima, instantánea de una idea ó verdad, tal como si se tuviera á la vista (Academia Española).

7º *El Procedimiento Tabular.*

Es el más mecánico de todos los procedimientos de exposición, en cuanto que consiste simplemente en el uso de la tábula, ó sea el pizarrón.

Sería, sin embargo, un error muy grande juzgarlo por esto de poca importancia para la adquisición de ideas claras. Bien al contrario, este procedimiento es el más universal, porque puede aplicarse en todas las asignaturas, y su eficacia es tan grande, que ha hecho decir á un pedagogo alemán, que "el mejor maestro, es aquel que gasta mayor cantidad de gis," quiere decir, que emplea con más frecuencia el pizarrón para poner mejor de manifiesto su enseñanza y grabarla más profundamente. El uso del pizarrón para escribir una palabra desconocida ó de difícil ortografía, para dibujar los contornos de los objetos, trazar diagramas, planos, croquis, etc., etc., debe constituir en el maestro una segunda naturaleza.

Por lo mismo que este procedimiento habla á la inteligencia por medio del sentido de la vista y que, en la mayoría de los casos, se trata en él de una verdadera representación de las cosas, se le puede considerar como especie del procedimiento intuitivo. Al hablar de éste (uso del diagrama), daremos á conocer, por consiguiente, las diversas aplicaciones prácticas del procedimiento tabular.

Terminado ya el estudio de los procedimientos de exposición, nos servirá de recapitulación el siguiente:

DIAGRAMA.

PROCEDIMIENTOS DE EXPOSICIÓN.

- 1º Procedimiento intuitivo.
  - *a.* Presentación del objeto.
  - *b.* Modelos.
  - *c.* Estampas (Procedimiento figurativo).
  - *d.* Diagrama (Procedimiento gráfico).
  - *e.* Descripción intuitiva (Procedimiento descriptivo).
- 2º Procedimiento comparativo.
  - *a.* Procedimiento analógico.
  - *b.* Procedimiento antitético.
- 3º Procedimiento mnemónico.
  - *a.* Procedimiento repetitorio.
  - *b.* Procedimiento sinóptico.
- 4º Procedimiento demostrativo.
  - *a.* Pruebas de autoridad.
  - *b.* Pruebas de experiencia.
  - *c.* Pruebas racionales.
- 5º Procedimiento lógico.
  - *a.* Procedimiento inductivo.
  - *b.* Procedimiento deductivo.
- 6º Procedimiento etimológico.
- 7º Procedimiento tabular.

CAPITULO VII.

EL PROCEDIMIENTO INTUITIVO. (*)

Base fisiológica.—Nuestros sentidos reciben las impresiones de los objetos exteriores, y las transmiten por una especie de cambio molecular en los nervios aferentes al cerebro, el cual las *percibe.* El estímulo exterior

(*) Intuición (del latín intuitio) percepción clara, íntima, instantánea de una idea ó verdad, tal como si se tuviera á la vista (Academia Española).

produce en el *yo* una especie de *imagen*, que persiste aún cuando ya cesó el estímulo, y que llamamos *percepción* (representación intelectual). La percepción es, pues, la conciencia de la impresión que nuestros sentidos reciben: es la impresión consciente.

Todos nuestros conocimientos descanzan en la percepción, que es el fundamento indispensable para el desenvolvimiento psíquico ulterior del individuo. Sin percepción no habría ni *memoria*, ni *imaginación*, ni *juicio*, ni *razonamiento*, ni *sensibilidad moral*, ni *voluntad*.

La percepción, á su vez, no podría formarse sin la existencia y el funcionamiento regular de los sentidos, que son: "las únicas ventanas por donde entra la luz de las ideas á nuestro entendimiento, que en sí es obscuro" (Locke). Por esto la Pedagogía Moderna preconiza que la *primera enseñanza* que se dé á los niños, debe constituir una verdadera *educación sensoria* (kindergarten).

Base psicológica.—Pero la existencia y la educación de los sentidos no son las únicas condiciones para la formación de percepciones claras y distintas, sino que ésta depende, á la vez, de la *intensidad* y duración del estímulo exterior, así como también de este estado de conciencia que llamamos *atención*, y el que las más veces depende de nuestra voluntad. Hay que considerar, pues, además de la existencia y estado normal del cerebro, los nervios y los órganos de los sentidos, condiciones *objetivas* y *subjetivas* que intervienen en la formación de percepciones claras.

Siendo las percepciones la base de todo conocimiento, uno de los fines principales de la 1ª enseñanza consiste en procurar que los niños se formen percepciones claras acerca del mundo objetivo, y al efecto se ha in-

troducido en las escuelas la llamada enseñanza *intuitiva ú objetiva.*

Historia.—El verdadero padre de la Enseñanza Intuitiva es Pestalozzi, cuyos precursores en esta materia fueron, sobre todo, Bacón y Locke en Inglaterra, el gran pedagogo moravo Comenio y el filósofo de Ginebra *J. J. Rousseau.*

JUAN ENRIQUE PESTALOZZI.
1746—1827.
Creador del primer medio de la Intuición como principio didáctico.
La presentación *in natura.*

Como ya se ha visto, Pestalozzi dió mayor importancia á la educación de la inteligencia que á la acumulación de conocimientos, prefirió el fin formal de la enseñanza al fin material. Comprendió, asimismo, la necesidad de estudiar la evolución psíquica del niño y de conformar la enseñanza á las leyes de esta evolu-

ción; no se le ocultó, por consiguiente, que era muy importante fomentar en los niños la adquisición diaria de nuevas ideas, y que esta adquisición debía verificarse del modo más conveniente. La manera más perfecta para adquirir ideas claras de las cosas, es, sin duda, la observación directa de las mismas y la experimentación, si es que cabe, y en consecuencia, no vaciló Pestalozzi en declarar: "La *auschaung* (observación directa y experimentación) es el fundamento absoluto de todo saber," y "el niño debe adquirir un gran caudal de conocimientos preceptivos y de lenguaje, antes que sea racional enseñarle á leer, ó ni siquiera á deletrear."

La palabra auschaung que usa Pestalozzi se deriva del verbo alemán AUSCHAUUNG, que significa mirar (ver con atención); pero Pestalozzi, y con él todos los pedagogos suizos y alemanes, usan este vocablo no sólo refiriéndose á la observación atenta por medio de la vista, sino también por medio de cualquiera de nuestros sentidos. La usan, á la vez, para designar el resultado de esa observación, es decir, la percepción clara de una cosa, cualquiera sea el sentido que la suministre, le dan, en fin, una acepción casi idéntica á la de la voz española *intuición*.

La intuición era, para Pestalozzi, un principio didáctico general, que podía y debía aplicarse á la enseñanza de todas las asignaturas. Este es el primer aspecto que ofrece la llamada enseñanza intuitiva.

Pocos años después de la muerte de Pestalozzi (1827), un pedagogo alemán, Denzel, quiso desarrollar aún más la idea pestalozziana, y propuso la introducción de una nueva asignatura en el programa de estudios denominada AUSCHAUNGSUNTERRICHT (enseñanza intuitiva).

Según él, esta asignatura debía ser la única que cur-

saran los alumnos durante los dos primeros años escolares, debiéndose dar el aprendizaje de la escritura y lectura hasta el 3er. año. Como fácilmente se comprende, la enseñanza intuitiva consistió en lecciones y ejercicios sobre las cosas y los fenómenos que rodean al niño, y su fin era la educación sensoria é intelectual,

BERNARDO GOTTLIEB VON DENZEL.
1773—1838.
Creador de la Enseñanza Intuitiva como un ramo especial de la Enseñanza.

á la vez que la adquisición de aquel caudal de conocimientos perceptivos y del lenguaje, que ya Pestalozzi había exigido como preparación previa para el aprendizaje de la lectura. Este es, por consiguiente, el segundo aspecto que presenta la enseñanza intuitiva.

Las ideas de Denzel tuvieron general aceptación en-

tre los pedagogos alemanes, y en muchas escuelas se introdujo la nueva asignatura. Pero la Ley de Instrucción Pública de 1854 prohibió esa práctica, y desde entonces se da esa enseñanza, generalmente, en relación con la lengua materna.

Por el año de 1840, el Gobierno Francés comisionó á uno de sus pedagogos, M. Baudouin, para que pasara á estudiar la organización escolar de Alemania. Este produjo un largo informe, en el cual hizo un concienzudo estudio acerca del *Auschaungsunterricht*, traduciendo la palabra por *enseñanza á la vista*. Esta traducción, como se vé, era demasiado *literal*, pues hacía referencia tan sólo al sentido de la vista, siendo así que la Pedagogía Alemana designa con el nombre de *Auschaung* la percepción clara, obtenida con la intervención de cualquiera de nuestros sentidos.

Una notable educacionista francesa, la señora Pape-Carpantier, quiso expresar la idea alemana con mayor precisión é inventó el término de *Lecciones por el aspecto*, que cambió más tarde por el de *Lecciones de cosas*. La palabra "*lecciones*" indica, desde luego, que la autora piensa de acuerdo con Denzel en su ramo especial de enseñanza. Esto no es de extrañarse, puesto que cuando ella escribió sus obritas de enseñanza intuitiva, formaba efectivamente una asignatura especial en las escuelas de Alemania. Por otra parte, la segunda mitad de ese término "*de cosas*" puede dar origen á equivocaciones, pues tal parece que en las lecciones de cosas se hará uso tan sólo de uno de los medios particulares de la enseñanza intuitiva, á saber: de la presentación de las cosas mismas, y que se desecha el uso de los demás medios intuitivos, como son los modelos, las estampas, etc.

Entre nosotros, en México, la enseñanza intuitiva

(lecciones de cosas) figura como asignatura especial en el programa de los tres primeros años escolares, y el estudio metodológico de la misma corresponde, por consiguiente, á la Metodología Aplicada. Pero á la vez reconocemos y aplicamos en todas las asignaturas el principio didáctico de la intuición, establecido por Pestalozzi, y el conjunto de los medios particulares de que se vale el maestro para aplicar este principio en la enseñanza de las diversas materias, es el que toma el nombre de procedimiento intuitivo.

El procedimiento intuitivo tiene por objeto facilitar á los niños la formación de percepciones claras acerca de las cosas de que se les habla, valiéndose el maestro, al efecto, de la presentación ó representación de las mismas cosas.

Estudiaremos por separado á cada uno de los medios particulares del procedimiento intuitivo.

I.—LA PRESENTACIÓN DE LOS OBJETOS IN NATURA.

El mayor número de nuestras percepciones lo adquirimos por medio del sentido de la vista; por esto debe procurar el maestro que sus alumnos tengan á la vista el objeto sobre el cual versa la lección. Y como los objetos que presentará el maestro á sus discípulos en el transcurso de los años escolares han de ser muchísimos, y lo más variados posible, se comprende la necesidad de que todas las escuelas primarias, aun las más rudimentales, estén provistas de *colecciones de cosas*, ó de museos escolares.

El mismo maestro, con sus alumnos, podrá formar un pequeño museo que comprenderá las siguientes secciones: minerales, colecciones de maderas, semillas, un herbario, colecciones de coleópteros y lepidópteros,

antigüedades que se refieran al estado de cultura de los primeros pobladores del país, productos industriales, etc.

La formación del museo no sólo es de gran utilidad para la enseñanza, sino que ofrece también ventajas morales, inculcando en los niños hábitos de economía, de orden y limpieza. Es, á la vez, un medio eficaz para combatir los sentimientos egoístas en los niños y sembrar en su lugar sentimientos de altruismo.

Además del museo, son de sumo provecho los *paseos escolares*, excursiones al campo, al monte, á la orilla del mar ó de algún lago, ya con el fin de coleccionar objetos para el museo, ya para recibir en el campo "lecciones objetivas" de Botánica, Geografía, Geología, Mineralogía, etc.

Para estos paseos debe el maestro prepararse, como lo haría para dar una clase cualquiera en el salón de la escuela. Debe establecer de antemano un pequeño *programa de la excursión*, que comprenda tanto los lugares que se han de recorrer, como los objetos principales sobre los cuales versarán sus conversaciones con los alumnos. Este programa recibirá, naturalmente, muchas modificaciones, por los *descubrimientos* que hagan los alumnos y que el maestro debe tomar en consideración.

Muy provechosas son también *visitas* á establecimientos industriales, museos, galerías de esculturas y pintura, exposiciones, etc., y los llamados viajes escolares.

Indicaremos de qué manera puede aplicarse la presentación de los objetos *in natura* á la enseñanza de algunos ramos de la escuela primaria.

A.—Lengua Nacional.

La enseñanza elemental del lenguaje tiene por objeto principal hacer que los niños adquieran *percepciones nuevas* y aprendan á designarlas con los nombres correspondientes, quiere decir, á enriquecer su vocabulario. Cuando los niños aprendan á pronunciar y más tarde á escribir y á leer estos nombres, es preciso que no aprendan *meras palabras*, sino cada vocablo nuevo se *asocie* con la percepción clara de la *cosa* respectiva.

Un curso elemental del lenguaje debe comprender, entre otras cosas, una serie de ejercicios graduados, en que los niños adquieran un gran número de percepciones táctiles, gustativas, olfativas, auditivas y visuales, y en que se les enseñen los *nombres* de tales *percepciones*. Cuando exigimos, v. g., que los niños formen oraciones con las voces, negro, blanco, duro, blando, áspero, liso, frío, caliente, etc., etc., no es nuestro propósito principal el de que sepan lo que es *un adjetivo*, sino que adquieran nuevas percepciones y empleen con propiedad las palabras arriba citadas. Al efecto, deben tener *á la vista* objetos de diversos colores, deben *tocar* cosas *duras* y *blandas*, *gustar* substancias ácidas y dulces, *oler* el álcali volátil y el almizcle, *oir* los sonidos de la escala producidos ora por la voz humana, ora por un instrumento musical, y distinguirlos por su altura, *intensidad* y *timbre*.

Cuando la lengua materna se enseña en los primeros años escolares de la manera que dejamos indicada, los niños adquieren conocimientos mucho más positivos y útiles, que cuando se les hace aprender de memoria definiciones y reglas gramaticales que no pueden comprender todavía.

Aun en los cursos superiores de Lengua Nacional, puede y debe usarse la presentación de los objetos, principalmente en relación con los ejercicios de *lectura explicada* y de composición. Los libros de lectura para los años superiores comprenden artículos como estos: el cobre, el cultivo del café, la tarántula, el péndulo, el barómetro, etc. Nada más natural que, al leer tales lecturas y entrar en su explicación, se tengan á la vista los objetos respectivos. Esto facilitará sobre manera la comprensión y hará la enseñanza más amena, interesante y fructuosa.

Entre los ejercicios de composición habrá desde el 2º año unos que se refieran á la "descripción de objetos usuales, plantas, etc.;" para el efecto, debe colocarse á la vista de los niños el objeto respectivo para que lo examinen y discurran sobre su forma, tamaño, color, partes de que se compone, etc.

B.—Nociones de Ciencias Físicas y Naturales.

La Historia Natural no debe estudiarse en los textos sino en la Naturaleza. Cuando se trata de describir una planta, los niños deben tenerla á la vista, si es posible su ejemplar especial, para examinarla con atención y *descubrir* el número de sus pétalos y estambres, la posición de sus hojas, etc. Por esta circunstancia deben tratarse en la enseñanza elemental de preferencia aquellas plantas, aquellos animales y minerales que se encuentren en la comarca. Por eso también deben hacerse paseos escolares, pues no es posible traer á la escuela árboles enteros, ni animales grandes, ni rocas y peñascos. Los fenómenos físicos y químicos deben estudiarse experimentalmente, como ya lo dijimos al hablar del procedimiento respectivo.

C.—Geografía.

Según el programa de estudios aprobado por el Congreso de Instrucción, el aprendizaje de esta materia principia en el segundo año escolar y comprende en el mismo: "La orientación, Explicación de los principales términos de la Geografía Física: montaña, río, lago, mar, istmo, etc., sirviendo de base las observaciones que hagan los niños en sus excursiones al campo. Geografía Local, la escuela, la calle, la población. Dibujar el plano del salón de la escuela."

Conforme á los principios pedagógicos, *debe irse de lo conocido á lo desconocido.*

La Geografía Local (Heimatskunde) debe, pues, enseñarse primero y la G. Astronómica debe ir á lo último. Esto no impide, por supuesto, que aun en la enseñanza elemental se den á los niños ciertas nociones indispensables de la Geografía Astronómica, como v. gr., las que se refieren á la redondez de la tierra, sus movimientos de rotación y translación, etc., que marca el programa con especialidad para el cuarto año. Los términos geográficos no deben consistir para los niños en un conocimiento de *palabras, sino de cosas.* No basta que los niños sepan dar una definición de lo que es cabo, río ó isla; importa que tengan un conocimiento intuitivo acerca de los accidentes físicos de la tierra. Por lo tanto, debe el maestro conducir á sus discípulos al campo, á la orilla de un río ó del mar. Desde una pequeña altura debe enseñarles lo que es una montaña, cerro y loma. Allí deben los niños aprender á distinguir los puntos cardinales y los colaterales, y con esta enseñanza *objetiva* llegarán fácilmente á formular, ellos mismos, las definiciones res-

pectivas. El maestro debe llamar su atención sobre los diversos cultivos: siembras de maíz ó trigo, cafetales, cañales, potreros, huertas con árboles frutales; sobre las vías de comunicación, caminos carreteros y de herradura, vías fluviales, puentes, ferrocarriles, etc. En un arroyo los mismos niños pueden formar con piedras y tierra una isla, península, un istmo, etc.

Si los niños han observado todas estas cosas en su suelo natal, comprenderán mejor al maestro cuando éste les hable en los años superiores del Sena, del Danubio, del mar Blanco, del lago de Ginebra, de las estepas de Rusia. El previo *estudio objetivo* de los accidentes de la propia comarca, facilita el conocimiento de regiones lejanas, á las cuales no pueden ir los alumnos, pero que las pueden comparar con las ya conocidas (procedimiento analógico y analítico).

D.—Aritmética.

La idea del número, que en sí es *abstracta*, sólo puede producirse y desarrollarse en la mente del niño con la intervención de *objetos concretos*. Muchos de los niños que á la edad de 6 años ingresan á la escuela, saben ya *contar* hasta 10, 20 ó 100, quiere decir, que saben recitar mecánicamente los nombres numerales en el mismo orden de nuestra numeración, pero sin tener *idea* acerca de su valor respectivo, sin saber, v. gr., qué es más 13 ó 15, ni en cuántas unidades es mayor este segundo número.

Este conocimiento de *meras palabras* (conocimiento verbal) no tiene valor y es tiempo perdido el que se invierte en su aprendizaje en la casa paterna. Aquí, como en los demás ramos, la intuición es el fundamento de todo saber, y sólo basándose en ella es como

los niños adquirirán un conocimiento verdadero del número y de su valor.

Se hace observar al niño que tiene dos ojos, dos orejas, dos manos, etc., y así llegará á formarse la idea del *dos*.

Los primeros ejercicios de sumar, restar, multiplicar y dividir (repartir), deben hacerse materialmente con objetos reales (cálculo objetivo) y no con cifras, que nada más son los símbolos de los números.

Como tales medios objetivos pueden servir: 1º el salón de la clase y las cosas que contiene (un piso, un cielo, 4 paredes, puertas, ventanas, pizarras, pizarrines, lápices, libros, bancas, mesas, los alumnos, etc.);

2º partes del cuerpo humano (boca, nariz, manos, dedos, etc.);

3º monedas (centavos, décimos, pesos; pesas, medidas);

4º ciertos objetos que el maestro debe tener siempre á mano, tales como colorines, canicas, palitos;

5º Aparatos especiales. Entre los cuales sólo citaremos, por ahora, el *ábaco ruso* y el de quebrados.

Para explicar términos tan abstractos como decena, centena, etc., debe el maestro volver á usar objetos, v. gr., amarrar 10 lápices con un hilo. Lo mismo cuando se expliquen los quebrados (partir listones de papel, varillas, una manzana).

E.—Geometría.

No debe enseñarse en nuestras escuelas primarias la *Geometría racional* con sus teoremas y demostraciones, sino la *Geometría empírica*, como Spencer la llama, que da soluciones metódicas, pero sin demostrarlas, y que atiende mucho más *al fin práctico* sin descuidar por esto el *fin formal*.

En este ramo, lo mismo que en los demás, debemos seguir la misma marcha que ha seguido la educación de la *humanidad*, entendiéndose esto en términos hábiles.

Ciertamente, los primeros hombres y los primeros pueblos que se ocuparon en cuestiones geométricas, no principiaron por buscar teoremas y demostraciones científicas de los mismos, sino que empezaron por observaciones, mediciones, construcciones (Agrimensura, Arquitectura), y sólo con muchas experiencias acumuladas se pudo llegar á descubrir leyes, generalizaciones y teoremas. Los griegos fueron los primeros que lograron substituir el conocimiento empírico por la demostración científica y que descubrieron nuevas verdades por medio de deducciones matemáticas (Euclides, Pitágoras, Arquímides).

Debiendo la educación reproducir en pequeño la historia de la civilización, puede afirmarse sin vacilación que la enseñanza de la Geometría en la escuela primaria debe basarse en la *intuición*, mientras que este mismo estudio en la escuela superior tendrá por base la demostración matemática y la deducción.

Al efecto, se deben presentar á los niños los *cuerpos geométricos* para que los vean, toquen, midan, descompongan en otros por medio de cortes ó secciones y los vuelvan á componer.

De sumo provecho es para esta clase el llamado *procedimiento constructivo*.

Los niños deben, con cartón y tijeras, construir cubos, prismas, pirámides, etc. Y para que sus construcciones resulten más perfectas, deben aprender á manejar los cuatro instrumentos de la Geometría elemental: el compás, la escuadra, el doble decímetro y el transportador. Los mismos cuerpos los pueden mode-

lar en cera ó en barro, cortarlos con una navaja de una jícama ó papa cruda, formar sus contornos mediante popotes ó alambre.

Uno de los objetos principales de la Geometría Práctica debe ser la *medición* de los objetos que nos rodean y el levantamiento de sencillos planos. Los niños deben aprender á medir líneas, ángulos, superficies y volúmenes, tanto en los objetos que se encuentran en el salón de la escuela como en el terreno. Al efecto, deben valerse del metro, de la cadena del agrimensor ó cinta métrica, etc.

No menos importante es que aprendan los niños á evaluar longitudes, superficies y volúmenes, sólo con la ayuda de la vista.

En la Metodología Aplicada veremos que la enseñanza de la Geometría requiere, más que ningún otro ramo, el procedimiento intuitivo y la forma inventiva, y entonces trataremos del uso que debe hacerse de problemas tanto de *cálculo como de construcción.*

II.—EL USO DE MODELOS

El modelo es el que más se asemeja al objeto mismo, pues tiene como éste las tres dimensiones y presenta, por consiguiente, según el lugar que ocupa el observador, los más diversos aspectos, mientras que la estampa uno sólo.

Hay dos casos en que el modelo es preferido al objeto mismo:

1º Cuando los objetos son muy grandes. Tratándose, v. gr., de dar una idea del aspecto topográfico de un país entero ó de una comarca extensa que sólo podría abarcarse con la vista desde una altura considerable, es necesario hacer uso de los modelos llamados

relieves. El estudio de grandes maquinarias se facilitará igualmente con buenos modelos.

2º Cuando los objetos son muy pequeños. En este caso, el modelo representa aumentadas aquellas partes que por lo diminutas se confundirían á la simple vista con el objeto mismo. Esta clase de modelos se usan principalmente en Botánica, Zoología y Cristalografía.

En Botánica se usan modelos aumentados que ofrecen la ventaja de que en ellos se pueden estudiar mejor los detalles; pero que fácilmente despiertan en el niño ideas falsas, y otros del tamaño natural (flores artificiales) que imitan exactamente la naturaleza (tamaño, forma, color) y son de mucha utilidad, porque no siempre se dispone de material fresco.

Para la clase de Antropología son indispensables modelos de yeso, papier-maché ó hule, que representan ciertos órganos, ya aumentados, ya de tamaño natural, ya más pequeños, según el caso.

Para la Geografía deben usarse *relieves* que den idea acerca de la configuración vertical de un continente, país ó comarca. También contamos entre los modelos, las *esferas*, los telurios, el lunario y el *planetario*. En todas las escuelas primarias elementales debe haber un telurio con su lunario para la explicación intuitiva de los movimientos de la tierra y de la luna, y de los fenómenos consiguientes de día, noche y eclipses.

III.—LA REPRESENTACIÓN DE LOS OBJETOS POR MEDIO DE ESTAMPAS Ó DIBUJOS.

Puede decirse que el uso de las estampas en la enseñanza data de la publicación del *Orbis pictus*, de Comenio (1657-58).

Como no es posible en todos los casos presentar el

objeto sobre el cual versa la lección, ni se dispone de modelos adecuados, debe el maestro valerse de estampas, y á falta de éstas, debe trazar en el pizarrón los contornos del objeto respectivo. Es muy importante que los maestros adquieran cierta habilidad en esta

JUAN AMOS COMENIUS.

1592—1671.

Creador del segundo medio de la Intuición (anschaung). – La representación por medio de estampas.

clase de dibujos. Pero no menos necesario es que todas las escuelas estén provistas de buenas colecciones de estampas y cuadros murales, los cuales deberán usarse de una manera metódica, sobre todo, en los dos primeros años escolares. Las ramas de enseñanza en que más *se* usan, son:

A.—Lengua Nacional.

Las estampas que para este ramo contiene el libro de lectura, así como las que se encuentran en los cuadros murales, son de dos clases: ora son representaciones de objetos aislados, v. gr.: una casa, un martillo, un reloj; ora se encuentran reunidas en un solo cuadro todo lo que se relaciona con un mismo círculo de ideas, v. gr.: la vida campestre, la pesca ó la caza, etc., las diferentes estaciones del año, determinada industria, etc. Los cuadros de la segunda clase son, sin duda, mucho más útiles que los de la primera, porque se prestan para descripciones de viva voz y por escrito y otros ejercicios de lenguaje que favorecen el discernimiento mental, enriquecen el entendimiento con nuevas percepciones y el idioma de los niños con nuevas palabras.

Los mejores cuadros de lenguaje que hasta ahora existen, son los suizos, que comprenden: la familia, la cocina, la casa y sus alrededores, el jardín, la selva, la primavera, el verano, el otoño, el invierno, etc.

B.—Nociones de Ciencias Naturales.

Donde menos sirven las estampas, es en la Mineralogía, porque generalmente importa poco en el mineral la forma, el tamaño, el color, y esto es precisamente lo único que puede representarse mediante las iluminaciones. En una rama especial de la Mineralogía puede ser de alguna utilidad, y es en la Cristalografía. De más utilidad son las estampas en la clase de Botánica, pudiendo representarse plantas enteras, algunas de sus partes, v. gr.: las diferentes formas de raíces, ta-

llos, hojas, flores y frutos (Morfología), ó bien un estudio anatómico acerca de su estructura (Histología).

Las estampas son, igualmente, de provecho para la clase de Zoología, ya sea que se presenten animales aislados ó en grupo, ya la estructura del cuerpo.

Con tal de presentar á los niños buenas estampas que representen, v. gr., una ballena, adquirirán una percepción más clara, que si sólo se les hablara de este animal, aunque sea durante una hora.

Para la enseñanza de Anatomía y Fisiología existen, además de los cuadros murales respectivos, los llamados Atlas iconoclásticos.

De muchísima utilidad, no sólo para la enseñanza de la Historia Natural, sino para casi todos los ramos, es el uso del Sciopticón, especie de linterna mágica perfeccionada, por medio del cual se proyectan imágenes considerables, agrandadas en un telón y una pared blancos.

Igualmente es provechoso para la enseñanza el uso del microscopio.

En Física pueden ser de mucha utilidad las estampas. Es verdad que el dibujo de una máquina de vapor, por ejemplo, no puede substituirse completamente al objeto mismo, como lo hace un objeto que se pone en movimiento por una lámpara de alcohol; pero como á falta de tal modelo será siempre provechoso el uso de una estampa, que facilitará á los alumnos la comprensión del mecanismo mucho más que una simple descripción de la máquina.

No tiene mucha utilidad para la clase de Química, pues sólo pueden servir para mostrar la combinación de materias, probetas: todo esto lo puede trazar el maestro en el pizarrón.

C.—Geografía.

Este ramo, más que ningún otro, necesita el uso de estampas, porque no es posible que los niños vean con sus propios ojos, países, mares lejanos. Tales estampas son cuadros *reales*, que representan vistas de los diversos países del globo, ciudades, edificios notables; ó cuadros *ideales*, que reunen en una sola estampa todo aquello que caracteriza determinada zona. A esta última clase pertenece el mapa de Geografía Física de Paluzie para los segundo y tercer años escolares.

Un aparato muy sencillo, por medio del cual pueden darse nociones de Cosmografía, es el "*Observatorio de Salón*" de *J. Laurendeau*.

D.—Historia.

En esta asignatura se dan á conocer á los alumnos, pueblos, estados de cultura y personajes que desaparecieron, y por lo mismo, es de mucha importancia el uso de estampas ó grabados para despertar en los niños percepciones claras.

Por medio de estampas pueden representarse los trajes, armas, objetos usuales, la arquitectura, la pintura, la escultura, etc., de los diversos pueblos de diferentes épocas.

Para la Historia Patria es de recomendarse el "*Atlas pintoresco*," de García Cubas, y la obra "*México á través de los siglos.*" Para la Historia Universal existen multitud de obras y mapas ó cuadros murales. Existen también vistas adecuadas para el Sciopticón.

Representaciones teatrales de buenos dramas históricos pueden ser también muy útiles, ya sea que de vez

en cuando vean los niños una buena compañía, ó ya que ellos mismos, el día de una fiesta escolar ó nacional, representen un drama histórico adecuado.

E.—Aritmética.

Desde hace pocos años se ha introducido en las escuelas el procedimiento de "contar en las estampas," del cual nos ocuparemos en la Metodología Aplicada.

IV.—LA REPRESENTACIÓN POR MEDIO DE DIAGRAMAS Ó ESQUEMAS.

El diagrama representa gráficamente, por medio de signos figurativos, simbólicos ó convencionales, un todo y sus partes principales, expresando la relación de las partes entre sí y con el todo. Este todo puede ser ya un objeto concreto, v. gr., una porción terrestre (representada en el mapa), ó un edificio (en un plano); ya una cosa inmaterial, v. gr., un concepto. El diagrama se distingue de la estampa en que ésta es sólo una imitación ó copia más ó menos fiel del aspecto exterior de un objeto, mientras que aquél representa las partes y relaciones principales externas é internas de un todo ya concreto, ya abstracto. El esquema representa siempre lo *general* y *esencial* de las cosas, y en eso estriba principalmente su gran valor para la enseñanza, porque representa de una manera intuitiva hasta aquellos objetos y relaciones que, v. gr., un continente entero ó relaciones abstractas, no caen directamente á la observación mediante el sentido de la vista. La enseñanza ganaría muchísimo en vigor y animación, si al tratar de tales cosas no nos conformásemos con hablar tan sólo al oído (mediante la descripción intuitiva), sino

también á la vista. La vista ofrece la gran ventaja sobre el oído de que las percepciones pueden fijarse durante el tiempo que se quiera, mientras que los estímulos sonoros pasan rápidamente, y por consiguiente las percepciones se borran con más facilidad. Véamos algunas aplicaciones del diagrama. En la enseñanza elemental de la escritura–lectura, nos sirven los diagramas para representar gráficamente la estructura de las palabras, es decir, su descomposición en sílabas y sonidos, así como la estructura de pequeñas oraciones, v. gr.: *Mesa. El niño llora sin consuelo.*

m e s a.
me sa.
mesa.

E l n i ñ o llo r a s i n c o n s u e l o.
El ni ño llo ra sin con sue lo.
El niño llora sin consuelo.

Los mapas de que nos servimos en Geografía.

El mapa nos representa los límites de un país, su tamaño reducido á determinada escala, su configuración física, su orografía é hidrografía, su división política, etc., etc., por medio de signos convencionales que se deben dar á conocer á los niños, si se quiere que miren el mapa, una especie de retrato del país respectivo, y que saquen verdadero provecho de su estudio. Para el efecto conviene combinar el procedimien-

to intuitivo con el llamado procedimiento constructivo.

Los niños deben dibujar el plano del salón de clase á determinada escala, midiendo su largo y ancho, los espacios que corresponden á puertas y ventanas. Más tarde deben dibujar los mapas del Municipio, Cantón, ó Estado; se les dará una especie de introducción al dibujo cartográfico, enseñándoles la manera de representar una montaña, un río, un ferrocarril, etc.

Todas nuestras escuelas primarias deberán poseer un plano de la localidad y los mapas del Cantón, del Estado y de la República. Las escuelas superiores necesitan, además, un mapa-mundi (proyección de Mercator) y mapas especiales de los continentes. Los niños deberán tener, además, sus mapas manuales del Cantón ó Estado y de la República, y sus atlas universales. Muy útiles son también los llamados mapa-mundis.

No debe principiar el estudio de la Geografía por el del mapa, y aun cuando ya sea de provecho su uso, es preferible que el maestro lo dibuje en el pizarrón, pues ofrece la ventaja de poder anotar la multitud de relaciones que expresa el mapa, todas del mismo género, representando las diferentes categorías de relaciones.

De este modo tendrá el niño después, al cabo de cierto número de lecciones, una impresión *total* mucho más clara y *persistente*. Podrá observarse el siguiente orden, en los dibujos esquemáticos en el pizarrón: sistema orográfico del país sistema fluvial; poblaciones principales, redes ferrocarrileras, y finalmente, las fronteras divisorias políticas.

En las nociones de Anatomía y Fisiología podemos, asimismo, estudiar sucesivamente por medio de diagramas distintos ó los sistemas huesoso, muscular y

nervioso, ó los aparatos digestivo, circular y respiratorio.

En Física las representaciones esquemáticas de los aparatos y máquinas son mucho más provechosas que las que están representando el aspecto exterior. Al tratar de la máquina neumática, debe el maestro pintar el diagrama respectivo en el pizarrón y hacer que los mismos alumnos encuentren el por qué de tal ó cual válvula, etc.

Una novedad del diagrama son los llamados cuadros sinópticos, que participan de la naturaleza del procedimiento mnemónico, porque á la vez se procura la representación intuitiva de la división de un todo en sus partes y la relación de éstas entre sí, para que esa división y esas relaciones se graben mejor en la *memoria*. A este grupo pertenecen los llamados paradigmas, en Gramática General, los cuadros cronográficos, sincrónicos y genealógicos que se usan en la enseñanza de la Historia.

Muy provechoso es el uso de la llamada llave ó corchete, v. gr.:

- Cuerpo.
  - cabeza.
    - cráneo.
    - cara.
  - tronco.
    - cuello.
    - tronco propiamente dicho.
  - extremidades
    - superiores.
    - inferiores.

El verdadero efecto del diagrama consiste en hacer resaltar *lo esencial* de una cosa. En la observación objetiva inmediata se presentan á menudo detalles que

requieren gran gasto de fuerza intelectual para aislar lo esencial y separar lo accesorio. En el diagrama encuentra ya el alumno separado lo secundario, y por consiguiente, percibe con mayor facilidad lo primero y esencial.

V.—LA REPRESENTACIÓN DE LOS OBJETOS POR MEDIO DE LA DESCRIPCIÓN INTUITIVA.

Aun en relación con la presentación y representación de los mismos, mediante el dibujo, modelos ó diagramas, y sobre todo, cuando se carece de estos medios, debe intervenir en la enseñanza la *viva voz del maestro* para ayudar, por medio de *descripciones intuitivas*, la formación de percepciones claras en la mente infantil. Debe el maestro aprovechar las aficiones de los niños por lo maravilloso, por los cuentos y fábulas, para interesar su imaginación, seguro de que sacará buen partido.

Si el maestro aplica el gran procedimiento de la intuición, valiéndose de los diferentes *medios* de que hemos hablado, logrará sin duda despertar en la mente de sus educandos *percepciones claras de las cosas.* Pero esto no basta. La percepción interna y externa, es la base de todos los conocimientos, y es, por consiguiente, la facultad intelectual que primero se debe despertar y cultivar; pero á la vez debe disponerse la enseñanza de manera que ponga en ejercicio *todas las facultades intelectuales.*

Lo que se percibió por medio de los sentidos, puede y debe retenerse por la *memoria*, puede excitar á la vez á la imaginación, dar origen á una variedad de *ejercicios* y *raciocinios* y producir quizá una de las

ideas racionales que regulan el pensamiento y la voluntad humanos.

De la *percepción* debe pasarse á la *abstracción, al concepto*, y de este último se llegará á la *definición* de los conceptos, que ya no sean para el alumno un conjunto de palabras incomprensibles, sino la expresión concreta del resultado final, encontrado por su propio trabajo mental.

LA APLICACIÓN.

"Aplicar una verdad" significa en el lenguaje pedagógico, manifestar al alumno prácticamente la utilidad del ejercicio que se le impone, hacerle patente la importancia que tiene para la vida práctica.

Hace unos diez y nueve siglos el filósofo romano Séneca, como un reproche á los pedagogos de su tiempo, dijo estas palabras: "Non vitæ sed scholœ discimus" (no para la vida, sino para la escuela enseñamos).

Hoy la Pedagogía insiste, cada vez más, en que se debe hacer palpar al discípulo la utilidad de tal ejercicio que le resulte, y que se debe enseñar para la *vida* y *no para la escuela, no para la hora del examen*. Toda enseñanza, que no permite hacer esta aplicación para la vida práctica, es infructuosa, y la escuela que no cumpla este precepto de la Pedagogía, no llena su cometido.

"La aplicación"—ha dicho un pedagogo suizo—tiene por objeto principal transformar el saber en poder hacer."

Hay un refrán español que sirve para caracterizar la falta de aplicación en los estudios, y es el siguiente: "*Saber decir y no saber hacer.*"

Las materias de enseñanza de nuestro programa de estudios que más se prestan para hacer aplicaciones y que más las requieren, son:

Aritmética, Geometría, Ciencias Naturales, Geografía, Enseñanza Intuitiva y Dibujo, etc.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS GENERALES.

A.—Con respecto á los alumnos.

Pretendemos, por medio de la enseñanza, educar á los niños, es decir, desenvolver armónicamente todas sus facultades. Esto lo conseguiremos tan sólo ajustando la enseñanza del todo á las leyes que presiden el desenvolvimiento físico, intelectual, ético y estético del niño; tenemos, pues, como primer principio didáctico general, que la *enseñanza debe estar en consonancia con las leyes psicológicas y fisiológicas*, es decir, que debe adaptarse á la marcha natural de la evolución psíquica y física (principio antropológico).

En cuanto á la educación psíquica debe tenerse en cuenta:

I. Las leyes generales que se manifiestan en el hombre civilizado, como en el salvaje.

II. La índole psíquica de cada alumno.

Se trata en la enseñanza, como dijo Kehr, de unir *el objeto al sujeto*, la materia de enseñanza con la mente del niño.

Alguna vez esta unión encontrará serias dificultades; para vencerlas hay que aceptar, por lo pronto, al discípulo tal como es, y la materia de enseñanza es la que debe amoldarse del todo á la mente del niño. Pero poco á poco procurará el maestro transformar convenientemente al discípulo, fortaleciendo en su mente

aquellas facultades que están más débiles. En un alumno, por ejemplo, está muy desarrollada la memoria, en otro la imaginación, en otro el raciocinio; uno tiene mucha *vivacidad*, prontitud de percepción y memoria, le basta leer una sola vez una poesía para saberla toda de memoria; otro tiene menor vivacidad y necesita tal vez varias horas para aprender esa misma poesía; pero en cambio, este segundo tendrá tal vez mayor *potencia* (tenacidad) y olvida menos pronto lo que tanto trabajo le cuesta aprender. Todas estas diferencias psíquicas que existen en los niños, las debe tener presentes el maestro, y tomar como punto de partida de su enseñanza las facultades y el estado mental del discípulo (método subjetivo).

2º PRINCIPIO.—*La enseñanza debe ser completa y no debe dejar claros ni vacíos.*

Se comprende desde luego que este principio es relativo. Lo que pretendemos no es que se enseñe todo lo que sobre determinada ciencia ha llegado á investigar la humanidad (esto sería imposible), sino que los conocimientos vayan bien enlazados, que tal conocimiento nuevo sea la consecuencia lógica y natural de tal otro que le precedió. A este efecto, deben observarse los siguientes preceptos: "Ir de lo simple á lo compuesto, de lo fácil á lo difícil, de lo concreto á lo abstracto, de lo conocido á lo desconocido, de lo definido á lo indefinido, de lo empírico á lo racional."

3er. PRINCIPIO.—*Debe despertarse en el alumno el interés por el estudio, alentándole por todos los medios su actividad propia, su desenvolvimiento espontáneo; y para el efecto, es preciso decirle lo menos posible, obligándole á encontrar por sí mismo la mayor parte* (Método socrático ó eurístico).

Se ha llamado al *interés* el *alma de la enseñanza*, y

con razón. Si el mentor logra despertar en sus discípulos interés por el estudio, ha andado la mitad del camino. Es un hecho muy conocido, que obtenemos mejores resultados en aquellos trabajos, por los cuales se tiene verdadera afición, positivo interés; también se ve que, al contrario, cuando falta el interés por algún trabajo, sobreviene el hastío y son más ó menos estériles los esfuerzos que de mala gana se hacen. En cuanto á los estudios, una prueba más de la trascendental influencia que ejerce en el éxito de ellos el interés, la dan los *autodidactos*. Se da este nombre á personas que, sin haber hecho estudios formales con maestros hábiles, se han formado á sí mismos y han aprendido, por medio de la lectura, la observación y la reflexión. Muchos de ellos han adelantado en un tiempo relativamente corto, más que otros que recibieron durante largos años una enseñanza en toda forma, y sólo podemos explicar este fenómeno, por el gran empeño y positivo interés que toma el autodidacto por el estudio.

Lo que el hombre consigue por sus propios esfuerzos, tiene para él mayor valor que lo que otros le regalan. No debemos, pues, hacerle al alumno la adquisición de los conocimientos demasiado fáciles, diciéndole todo y constituyéndole en mero recipiente de las verdades que encierra el maestro. Debemos, al contrario, fomentar su desenvolvimiento espontáneo, su actividad propia, haciendo que él mismo busque y encuentre estas verdades, que en este caso tendrán para él doble valor y nunca se le olvidarán.

Examinemos ahora las condiciones psicológicas para la actividad propia. Para que exista en los alumnos actividad propia, es necesario que llegue á formarse de su propio valer dos opiniones aparentemente contra-

dictorias. Es necesario, primero: que se convenza de que ya *sabe algo;* que ha progresado. Si no existe en el alumno esta convicción, si, al contrario, se le ha hecho saber que no sabe nada, ni vale nada, fácilmente perderá la confianza de sí mismo y se desanimará ante el más pequeño obstáculo. Especialmente en los alumnos más atrasados, es necesario avivar esta convicción y facilitarles alguna vez un pequeño triunfo intelectual, para que lleguen á estimar en algo sus conocimientos y su inteligencia.

El maestro que sólo tiene reprensiones, regaños y hasta burlas con los niños atrasados, y que les dice: "Tú no sirves para nada, ni servirás nunca," acabará por matarles para siempre toda actividad propia.

La segunda convicción que debe arraigar en la conciencia de los alumnos, y que parece lo contrario de la primera, es la de que *su saber aún vale bien poco, y que le falta muchísimo que aprender.* Si el alumno está convencido de que ya nada le falta, de que ya todo lo sabe, se vuelve presuntuoso, ya no se aplica, ni progresa.

La presunción es la muerte de todo adelanto, y muchos hombres se vuelven presuntuosos porque se les tributan exageradas alabanzas.

Maestros hay que echan á perder á sus discípulos por este medio. Debemos, pues, economizar las alabanzas para con los niños adelantados, particularmente con los de talento, y tributarlas más bien á los menos intelectuales, siempre que éstos cumplan concienzudamente sus deberes escolares. Este cumplimiento es el mérito propio del alumno, mientras que tener talento no es mérito ninguno.

No hay que olvidar, además, que en la vida la constancia y el empeño valen más que el talento, si éste carece de empeño y de constancia.

4º PRINCIPIO.—*La enseñanza debe referirse de preferencia á aquellas cosas que desde luego tengan valor práctico para los alumnos.*

La duración de la enseñanza en la escuela primaria es corta. La inmensa mayoría de los alumnos no reciben después otra instrucción, y por consiguiente, la enseñanza primaria es la única preparación que se les da para la vida, para la lucha por la existencia. Por eso no debe desperdiciarse el tiempo en la escuela, debe excluirse todo lo superfluo y se debe tener presente este precepto: *Primero lo útil, después lo agradable.*

B.—Con respecto á la materia de enseñanza.

1er. PRINCIPIO.—*El maestro debe formar las subdivisiones del programa de estudios.*

El plan de estudios prescrito por el Gobierno contiene una enumeración de las materias de enseñanza (Programa General), y marca la tarea que en cada una corresponde á cada año escolar (Programa detallado). Es deber del maestro subdividir ese programa, estableciendo al principio del año escolar el orden que va á seguir. Al efecto, debe establecer un enlace lógico entre las diferentes partes, haciendo que los conocimientos nuevos sean una consecuencia natural de los ya adquiridos. Muy conveniente es que el maestro procure subdividir cada materia de enseñanza en tareas semanarias ó mensuales: este es un trabajo algo difícil y requiere cierta experiencia particular. Para obtenerla, deberán los maestros llevar un libro de *tareas escolares* ó *diario escolar*. En este libro se van apuntando concienzudamente las materias tratadas con los niños en cada día y en cada asignatura. Después de haber lle-

vado este libro durante dos ó tres años, será fácil establecer una subdivisión más ó menos definitiva.

2º PRINCIPIO.—*Toda la enseñanza y especialmente los principios fundamentales deben ser sólidos.* Aun en los cursos superiores es bueno volver alguna vez á los elementales, hacer repetición de los principios fundamentales.

Alguna vez es permitido para despertar en los niños una noble curiosidad por el saber, hacer alusión á cuestiones que sólo más tarde se tratarán con detenimiento; pero por regla general, debe cuidarse el maestro de no enseñar con precipitación y de no alejarse del camino seguido. Algunos maestros se vanaglorían de tratar con sus alumnos asuntos de cursos superiores y hasta de instrucción secundaria, y el vulgo aplaude semejantes tentativas; pero el pedagogo concienzudo se formará mal concepto de tales maestros, pues lo que hacen es descuidar la tarea que propiamente les corresponde, y se recargan de una manera inconveniente y perjudicial los cerebros de los alumnos. Además, semejante enseñanza, lejos de ser sólida, será siempre superficial y tal alimento intelectual no será substancioso ni podrá ser digerido ni asimilado (*In omnibus aliquid in toto nihil*). Aprendiz de todo y maestro de nada.

3er. PRINCIPIO.—*Para cada ramo debe escogerse el método más adecuado.*

De la naturaleza de la materia de enseñanza depende que el profesor pueda desarrollar siguiendo el método socrático, ó que tenga que comunicar directamente los conocimientos, usando la forma expositiva ó dogmática.

Los ramos de *destreza* en que no se trata de un saber, sino de *habilidad mecánica*, requieren un tratamiento especial. Para el Dibujo, Caligrafía, Gimnasia,

Canto, Natación, etc., se requieren pocas explicaciones y teorías y muchos ejercicios prácticos.

4º PRINCIPIO.—*Debe existir un enlace íntimo entre los diversos ramos, de manera que la enseñanza en su totalidad forme un conjunto armónico, y que todos los ramos se apoyen mutuamente* (principios de la concentración). Todos los ramos deben fomentar el fin que se propone la Lengua Nacional; en todo debe exigirse que los niños se expresen con propiedad y corrección. Todos los trabajos por escrito deben tener presente el fin de la Caligrafía. En la clase de Aritmética pueden resolver problemas geométricos y físicos. La Historia y las Ciencias Naturales ofrecen ejemplos prácticos para lecciones de Moral.

La naturaleza de la Enseñanza Profesional exige que haya catedráticos especialistas para cada ramo y aun para determinadas partes de una ciencia.

En algunos lugares se ha tratado de introducir este principio en la Escuela Primaria y se tienen profesores especiales, unos para Aritmética, otros para Lengua Materna, etc. Esto es altamente perjudicial para el fin educativo de la enseñanza, pues tales profesores fácilmente pierden de vista el principio didáctico general que acabamos de asentar. Cada uno se fija en su especialidad y olvida que todos los ramos deben formar un conjunto armónico.

C.—Con respecto al Maestro.

1er. PRINCIPIO.—*El maestro debe hacer la enseñanza atractiva.* Herbert Spencer dice que la excitación agradable en los niños es la última piedra de toque para juzgar de la excelencia de cualquier plan de educación.

Tomando el programa de estudios tal como está prescrito, se comprende que no todas las materias pueden despertar en igual grado esta excitación agradable; sin embargo, un maestro hábil, puede hacer atractiva é interesante aun la materia más árida.

Para el efecto, se requiere:

a. Variedad.

b. Cierta animación en el tono de la enseñanza, pero que nunca debe degenerar en bufonadas.

c. Entusiasmo del maestro por su noble profesión.

2º PRINCIPIO.—*El maestro debe enseñar con vigor, claridad y decisión.*

El maestro debe evitar en la enseñanza toda palabrería inútil, debe expresarse con la mayor claridad posible y hasta el tono de la enseñanza debe ser vigoroso á fin de que no entren las palabras del maestro por un oído y salgan por otro, sino que dejen honda impresión en el corazón y en el cerebro de los niños.

3er. PRINCIPIO.—*El maestro debe trabajar incesantemente en su propio perfeccionamiento y en el de sus alumnos.*

El maestro no debe permanecer estacionario, esto equivaldría al retroceso, y conduciría á la muerte intelectual. Las ciencias mismas van progresando constantemente. En la Metodología General, y más aún en la aplicada, se introducen diariamente reformas. El maestro debe informarse de ellas no con el objeto de aplicarlas luego (pues esto daría lugar muchas veces á experiencias inútiles y haría perder un tiempo precioso), sino para examinarlas y estudiarlas concienzudamente, é introducir aquellas que resistan el examen y hayan dado resultados notorios en otros países y en otras escuelas.

Para que progrese el maestro, es de recomendarse:

a. La lectura de obras científicas en general y de pedagógicas en particular.

Todo maestro debería estar subscripto á varias revistas pedagógicas, pues esto lo tendría al tanto de todo lo nuevo en el país y en el extranjero, recordándole que es miembro de la gran hermandad internacional de los maestros.

Los pedagogos de todos los países tienen intereses comunes, tienen que resolver problemas que atañen al bienestar de todos, y el que no se interesa en estas cuestiones y no contribuye en su esfera de acción al progreso de la causa común, éste no merece el hermoso título de maestro.

b. La redacción de un *diario*, en el cual vaya anotando sus experiencias pedagógicas.

c. Visitas á otras escuelas, sobre todo á las que son dirigidas por maestros de reconocida competencia.

d. Participación activa en academias y conferencias pedagógicas.

D.—Con respecto á otras particularidades.

Las necesidades especiales de la comarca en que se encuentra la escuela en relación con las ocupaciones especiales de sus habitantes, pueden y deben atenderse en la enseñanza. En una escuela rural se escogerán de preferencia aquellos problemas de Aritmética y Geometría que tengan aplicación en la vida agrícola. En Botánica se tratarán más especialmente aquellas plantas que se cultiven en la comarca respectiva, ó que podrían introducirse como cultivo nuevo ó productivo. En Mineralogía y Química se hablará del suelo y subsuelo del Municipio, de la manera de mejorarlo por medio del abono, riego ó drenaje, del tratamiento es-

pecial que exige ese suelo para determinadas plantas, etc., etc. En poblaciones donde haya algunas industrias, debe hablarse en la escuela con algún detenimiento acerca de las mismas, indicando lo que podría mejorarlas. En poblaciones de gran movimiento comercial, en los puertos, etc., deben tratarse cuestiones relativas. Esta aplicación sería de provecho muchas veces, no sólo para los niños, sino hasta para los padres de éstos y para toda la población. El maestro moderno debe ser no sólo el maestro de los niños, sino aun de los grandes: de toda una sociedad. Esta misión requiere, por supuesto, mucha prudencia para que no se le considere como presuntuoso y pedante, sino como verdadero amigo del pueblo, y modesto, pero entusiasta apóstol del progreso.

Esta aplicación á la vida práctica no debe, sin embargo, caer en exageración, no debe por ella transformarse el carácter general de la escuela primaria en el especial de una escuela profesional. La escuela primaria no debe nunca dar la preparación completa para determinadas profesiones. Ella sólo puede iniciar al alumno en estas cuestiones, facilitarle el escoger una profesión ú oficio que emprenda más tarde en la vida y darle la educación general para que salga bien en todo lo que emprenda después. La escuela primaria debe formar primero hombres y después ciudadanos de su país; pero no artesanos, labradores y comerciantes.

Muchos padres de familia, al entregar á sus hijos al maestro, ó de tiempo en tiempo le manifiestan ciertos deseos particulares, que el maestro debe tomar en consideración con las prescripciones legales, ó con la convicción pedagógica del maestro (entrada á la escuela antes de tener la edad legal, excepción de la clase de gimnasia, de canto, etc.)

TERCERA PARTE.

La disciplina en general.

CAPITULO I.

TEORÍA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR.

A.—Su naturaleza.—Hemos visto que la enseñanza puede perseguir, ó bien un fin meramente material, que consiste en comunicar conocimientos á los alumnos, ó bien un fin formal, que consiste en educar las facultades éticas y estéticas.

Análoga distinción puede hacerse en la disciplina que se entiende en sentido material y en sentido ideal.

En el primer caso, la disciplina se refiere á la conservación del orden durante la clase, en los cursos, etc. Cuando en la clase los alumnos hablan mucho en voz baja, cuando no atienden á la palabra del maestro, cuando el piso se encuentra constantemente regado de papeles y basura, las paredes cubiertas de letreros, cuando los niños observan mala conducta en la calle, se dirá con razón que la escuela tiene mala disciplina mate-

pecial que exige ese suelo para determinadas plantas, etc., etc. En poblaciones donde haya algunas industrias, debe hablarse en la escuela con algún detenimiento acerca de las mismas, indicando lo que podría mejorarlas. En poblaciones de gran movimiento comercial, en los puertos, etc., deben tratarse cuestiones relativas. Esta aplicación sería de provecho muchas veces, no sólo para los niños, sino hasta para los padres de éstos y para toda la población. El maestro moderno debe ser no sólo el maestro de los niños, sino aun de los grandes: de toda una sociedad. Esta misión requiere, por supuesto, mucha prudencia para que no se le considere como presuntuoso y pedante, sino como verdadero amigo del pueblo, y modesto, pero entusiasta apóstol del progreso.

Esta aplicación á la vida práctica no debe, sin embargo, caer en exageración, no debe por ella transformarse el carácter general de la escuela primaria en el especial de una escuela profesional. La escuela primaria no debe nunca dar la preparación completa para determinadas profesiones. Ella sólo puede iniciar al alumno en estas cuestiones, facilitarle el escoger una profesión ú oficio que emprenda más tarde en la vida y darle la educación general para que salga bien en todo lo que emprenda después. La escuela primaria debe formar primero hombres y después ciudadanos de su país; pero no artesanos, labradores y comerciantes.

Muchos padres de familia, al entregar á sus hijos al maestro, ó de tiempo en tiempo le manifiestan ciertos deseos particulares, que el maestro debe tomar en consideración con las prescripciones legales, ó con la convicción pedagógica del maestro (entrada á la escuela antes de tener la edad legal, excepción de la clase de gimnasia, de canto, etc.)

TERCERA PARTE.

La disciplina en general.

CAPITULO I.

TEORÍA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR.

A.—Su naturaleza.—Hemos visto que la enseñanza puede perseguir, ó bien un fin meramente material, que consiste en comunicar conocimientos á los alumnos, ó bien un fin formal, que consiste en educar las facultades éticas y estéticas.

Análoga distinción puede hacerse en la disciplina que se entiende en sentido material y en sentido ideal.

En el primer caso, la disciplina se refiere á la conservación del orden durante la clase, en los cursos, etc. Cuando en la clase los alumnos hablan mucho en voz baja, cuando no atienden á la palabra del maestro, cuando el piso se encuentra constantemente regado de papeles y basura, las paredes cubiertas de letreros, cuando los niños observan mala conducta en la calle, se dirá con razón que la escuela tiene mala disciplina mate-

rial. Cuando suceda lo contrario, se dirá que la disciplina material es buena.

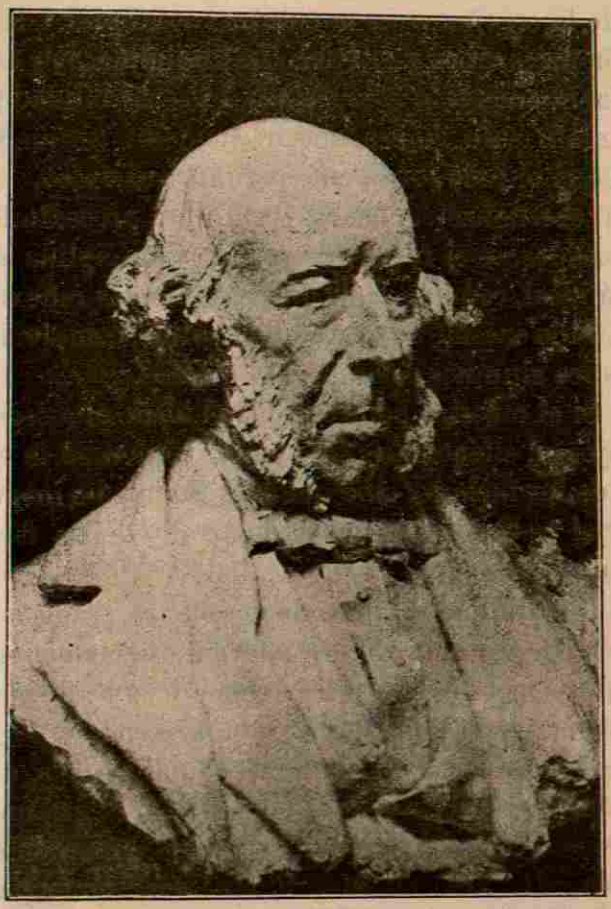
A nadie se le podrá ocultar el valor de una buena disciplina material; pero la escuela moderna no se contenta con ella. Podríamos suponer que esta buena disciplina es tan sólo el resultado del miedo que tienen los alumnos á su maestro, del temor que les inspiran los castigos. En este caso, es probable que los jóvenes, al separarse de la escuela, pierdan sus buenos hábitos de vida y disciplina, y si tal cosa sucede, no podemos afirmar, en conciencia, que la disciplina haya sido buena.

Para que sea buena la disciplina ideal, no basta que haya orden mientras subsista la influencia directa del maestro; es necesario que los jóvenes, al entrar en la vida pública, conserven las buenas costumbres adquiridas en la escuela. Por consiguiente, la disciplina, en el sentido ideal, viene á ser una verdadera educación ética y estética que tiene sobre los niños una influencia duradera que nunca se borra.

B.—Arte y doctrina.—El sostenimiento de una buena disciplina, ya en la casa paterna ó ya en la escuela, es un arte en el sentido de que para ello se necesita cierta disposición natural. Hay padres de familia que nunca han leído quizás una obra de educación y que, sin embargo, sostienen á sus hijos bajo una excelente disciplina. Asimismo, hay maestros empíricos y poco instruídos que saben guardar una buena disciplina en la escuela, á la vez que otros muy ilustrados son ineptos para el caso.

Supuesto que la disciplina depende en tan alto grado de esa disposición natural, puede pretenderse que es poco menos que inútil, pues los que carecen de esa disposición no llegarán á ser maestros en el sentido

disciplinario, pero semejante opinión sería un error. El estudio de la teoría disciplinaria es una gran ayuda



HERBERT SPENCER.

El filósofo de la enseñanza útil.

para el que posea disposición natural, pues siempre el conocimiento racional es superior al conocimiento empírico, y en cuanto á los profesores que carecen de este

don natural, la teoría puede preservarlos de faltas graves, creando ciertos hábitos artificiales que substituyen en cierto grado la disposición natural.

C.—La disciplina y la enseñanza.—El objeto principal de la enseñanza es la cultura intelectual y la educación física, ética y estética. La disciplina, por el contrario, atiende á la *vida física* y á la sensibilidad y á la voluntad; pero ambas deben ayudarse mutuamente para que el todo forme un conjunto armónico.

La enseñanza, aplicada según los procedimientos aprendidos, es el mejor apoyo de la disciplina material é ideal, como lo prueban las siguientes reflexiones:

1ª Si la enseñanza es atractiva, sólida, completa, etc., todos los alumnos estarán muy atentos.

2ª Si el maestro pone especial cuidado al escoger los trabajos en silencio, no sólo tendrá orden en la ejecución de los mismos, sino que por este medio inspira el amor al trabajo y procura el desarrollo de las facultades superiores.

3ª Determinados ramos de enseñanza, como la Moral y la Instrucción Cívica, apoyan directamente á la disciplina por los distintos temas de que dispone el maestro en la exposición de cada materia.

D.—Los medios disciplinarios.—Como se deja dicho, se habla de varios fines de la disciplina, v. gr., que los niños sean corteses y estudiosos, que haya orden en la escuela, etc., pero el fin principal consiste en preparar á los alumnos y hacerlos aptos para que cuando se separen de la escuela, continúen la obra de educarse á sí mismos. Puede decirse que la educación de un hombre nunca está completamente terminada, pues mientras viva puede y debe trabajar en su perfeccionamiento. Si se dice que alguien ha terminado su educación, queremos indicar tan sólo que se separó de la

escuela, y que va á entrar en la vida práctica. En este momento tan importante de la vida, vienen muchos factores á influir sobre el joven, y no varias veces, quien no ha sido suficientemente preparado, sucumbe al peso de las tentaciones y adversidades.

El fin principal de la disciplina es, por consiguiente, preparar á los educandos para esta lucha que les espera.

Un joven, por lo mismo, es relativamente educado, si conoce sus deberes, y tiene la voluntad y aptitud física necesarias para cumplirlos.

La actividad educadora para este fin supremo, se refiere á tres puntos capitales:

1º Preservar.

2º Sembrar, y

3º Curar.

Con respecto á las dos primeras actividades, se compara al maestro como un jardinero, y con respecto á la tercera, con un médico.

APLICACIONES CON RESPECTO Á LAS TRES ACTIVIDADES.

A.—La vida física.

I. *El maestro procure que los discípulos estén aseados.*

En este punto, la casa paterna puede y debe hacer más que la escuela. La madre debe cuidar que sus hijos se laven y peinen al levantarse, y el maestro, debe exigir que los niños vayan limpios de cuerpo y vestido.

Igualmente debe exigirse limpieza en los libros, cuadernos, muebles, etc.

II. *Que el maestro haga todo lo que pueda, para conservar la salud de sus alumnos y robustecerlos.* Esto lo

consigue por medio de disposiciones, que se refieren á la permanencia de los niños en la escuela, y por medio de advertencias, para evitar peligros.

Disposiciones: Ventilación completa del salón de clase, y aseo.

Para estas dos disposiciones fundamentales, se recomienda que los pisos sean de madera. Las recreaciones son una medida higiénica para conservar la salud. En ellas debe poner el maestro toda su atención, para evitar los desórdenes y prevenir los peligros.

III. *El maestro que cuide que los alumnos guarden orden convenientemente, sobre todo, en el acto de escribir, para evitar las enfermedades de la vista y de la espina.* El maestro debe atender con especialidad, á la educación de las facultades locomotrices y de los órganos de los sentidos. Esto se consigue, tan sólo por medio del ejercicio adecuado. Tal ejercicio debe ser *variado,* y asemejarse, "en lo posible," á las formas en que la vida real requiere el concurso de las aptitudes. Pero debe tenerse presente, que el exceso de ejercicio, produce los mismos funestos resultados que la inacción, como lo demuestra la *anemia* de los *gimnastas* de *profesión* (órgano que funciona con exceso, se hipertrofia, órgano que no funciona, se atrofia).

Para el fin de que tratamos, dispone el maestro, en primer lugar, de los múltiples medios que le ofrecen las clases de Gimnasia, Canto, Caligrafía, Dibujo, Geometría y Ejercicios Prácticos de Topografía, los Paseos Escolares y los trabajos manuales en general. Los juegos á que los niños se entregan *espontáneamente* en la primera infancia, son muy á propósito para educar todas las facultades que nos ocupan.

Cuando ponen un blanco y tratan tocarlo con canicas, huesos de chavacano, colorines, etc., ejercitan el

sentido muscular y la vista. Esto mismo se consigue con el tiro al blanco con arma de fuego y con los juegos de pelota, boliche y billar.

Para las facultades locomotrices "en general," sirven los juegos gimnásticos, que tanto se acostumbran en Inglaterra y Alemania. El maestro debería enseñar á sus alumnos estos juegos y procurar que á ellos se entreguen en los recreos. Debe preferirse todo juego en que debe tomar parte la totalidad de los alumnos y debe evitarse á todo trance aquellos que ofrezcan peligros físicos y morales.

Herbert Spencer ha hecho notar la superioridad intrínseca del juego sobre la gimnasia, fijándose sobre todo en que el uno va acompañado de alegría desordenada y que implica una excitación cerebral, acompañada de placer, la cual ejerce en el cuerpo una influencia altamente benéfica, mientras que los ejercicios de la segunda, son necesariamente más monótonos, se convierten en molestos una multitud de veces. "La felicidad es el más poderoso de todos los tónicos."

B.—Los sentimientos.

La sensibilidad moral, es la sensibilidad verificada y dirigida por la inteligencia, y respecto de ella deben observarse los siguientes puntos:

A.—El educador no debe fomentar en sus discípulos lo que se llama *sentimentalismo*, que es la *manía de exagerar los afectos tiernos, simpáticos y especialmente melancólicos*, etc. El sentimentalismo podemos decir que es una especie de *hipocresía del sentimiento.* Es una enfermedad propia de los jóvenes, y los que la padecen se dejan dominar por sueños que substituyen en ellos los ideales que ofrece la vida real.

Cuando esta enfermedad moral llega á su apogeo, los jóvenes no se contentan con la realidad que ofrece la vida, porque no corresponde á sus esperanzas fantásticas. El sentimentalismo mata la voluntad y es, por consiguiente, el mayor enemigo del carácter. Puede llevar á sus víctimas hasta la locura ó hasta el suicidio.

La lectura de cierto género de novelas, de dramas y de determinada clase de poesía lírica, fomenta grandemente el sentimentalismo. Debe haber mucha precaución en la asistencia de los niños á funciones teatrales. Deben escogerse cuidadosamente las obras que formen las bibliotecas del hogar y de la escuela. Hay maestros que cifran su gloria en hacer llorar á sus discípulos en las clases de Moral y de Historia, etc., pero el verdadero maestro *debe*, por el contrario, combatir el sentimentalismo por todos los medios posibles.

B.—Sin caer en las exageraciones del sentimentalismo, debe todo *verdadero* maestro mostrar positivo amor por sus alumnos.

Es necesario que los niños reciban de alguna parte cariño verdadero, para que ellos mismos sean capaces de amar á su vez á sus padres, hermanos, compañeros, en fin, á todos sus semejantes. Debe el maestro tratar siempre de inculcarles el *amor universal* y de combatir el *egoísmo*, en el cual dominan exclusivamente las inclinaciones personales.

Uno de los sentimientos más importantes que debe cultivar el maestro en el tierno corazón de los niños, es el amor á la *verdad*.

Para el efecto, es indispensable que los niños puedan expresar, siquiera durante su permanencia en la escuela, sus *verdaderos sentimientos*.

Desgraciadamente, la sociedad, *tal como se halla cons-*

tituída, es hipócrita en sumo grado, y considera más bien como señal de cultura, el que sepa uno disimular sus sentimientos y aun fingir otros contrarios á los que en realidad experimenta. ¡Cuántos simulan dolor, cuando en realidad tienen placer! Debemos procurar que los niños manifiesten siempre sus *verdaderos sentimientos.*

Es mucho mejor que el niño exprese un sentimiento malo, tal como lo experimente, y no uno bueno que esté lejos de sentir. Por desgracia, la educación en la casa paterna tiende, por lo general, á fomentar la hipocresía.

Muchos padres y aun maestros, castigan al niño, en el "caso que acabamos de mencionar," por el sentimiento malo que manifestó, con lo cual podemos estar seguros de que no volverá á expresar su verdadero estado de ánimo. Debería, por el contrario, alabársele por la franqueza que demostró en la manifestación de tal sentimiento, procurándose en seguida corregir ó extirpar todos los que resulten malos.

C.—Además de los sentimientos de *verdad* y de *amor universal*, deben atenderse con verdadera especialidad, los de filantropía, justicia, honor y dignidad.

La filantropía, dice un autor, tiene por *objeto hacer innecesaria la caridad.*

Respecto á los dos últimos sentimientos, debe el maestro proceder con sumo cuidado. La dignidad es el *sentimiento del propio mérito.* Este sentimiento puede ser *demasiado fuerte ó demasiado débil.* La verdadera dignidad consiste en la confianza que un individuo tiene de sí mismo, y va unida siempre á la modestia y á la humildad. Este sentimiento, cuando es demasiado fuerte, se manifiesta con presunción, vanidad, altanería, etc.; cuando es demasiado débil, es decir,

cuando uno menosprecia su poco valor, se manifiesta como cobardía ó miedo. En el sentimiento de honor, interviene también el reconocimiento de nuestro propio valer de parte de los demás. Sudermann dice:

"El honor dimana de la estimación propia, y esta estimación varía con los prejuicios, las tendencias y los ideales de cada clase de la sociedad."

También el sentimiento de honor puede ser demasiado exagerado y llegar á degenerar en ambición, ó demasiado débil, lo que se manifiesta por medio de la indiferencia con que se reciben las aprobaciones ó las censuras de los demás.

La importancia del verdadero sentimiento del honor para la educación de la niñez, estriba en que él sirve para precaver al hombre de errores, y para asegurar, hasta donde sea posible, que ser verdaderamente digno.

Todo verdadero maestro debe atender cuidadosamente de que éstos no se EXAGEREN ni se debiliten en sus educandos. El debilitamiento del honor, sucede á veces ser un resultado de castigos mal aplicados: hay alumnos en quienes no producen efecto las reprensiones ni los castigos, y que hasta llegan á reírse de estos últimos.

C.—Con respecto á la voluntad.

A.—El educador debe procurar que las *voliciones* de sus educandos se conviertan realmente en actos. De nada sirven buenas resoluciones, que no se ponen en práctica. Hay voluntades débiles y voluntades fuertes. De las primeras dice el proverbio: que "*no es lo mismo decir que hacer,*" y otro dice "*del dicho al hecho, hay mucho trecho,*" y de las segundas "*querer es poder.*"

B.—El educador debe acostumbrar á sus discípulos

á *que siempre obedezcan de buen grado.* La obediencia del niño puede ser voluntaria ó gustosa; otras veces forzada, y acompañada de desagrado y obstinación.

Respecto de la obediencia, encontramos en los maestros dos extremos opuestos: unos no dejan al niño ni la más mínima libertad de acción y le exigen una sumisión y una obediencia ciegas, apoyan su disciplina en la férula y en el calabozo, generalmente para realizar esa sumisión que creen saludable. Pero el resultado que se obtiene es generalmente contraproducente, porque la voluntad del educando que no ha tenido oportunidad de ejercitarse, se atrofia, y el individuo educado en estas condiciones, nunca llegará á tener voluntad propia y necesitará estar sujeto toda su vida á un "consejero." Nunca llegará á gobernarse á sí mismo.

Por otra parte, la obediencia ciega fomenta en unos la *hipocresía* y el servilismo, matando el sentimiento de honor y de dignidad, mientras que á otros los instiga á la rebelión y los arroja en brazos del anarquismo *intelectual* ó *moral.* Frente á los partidarios de la obediencia ciega, encontramos á Rousseau y á su escuela, y últimamente al Conde de Tolstoi, quienes pecan en el extremo contrario; ellos quieren que se deje al niño desde un principio en absoluta libertad para que en todo haga lo que le dé la gana. Fácilmente se comprende que en estas condiciones está expuesto á convertirse en un ser profundamente *egoísta,* en un pequeño tirano que no conoce más *ley* que su capricho. Quien nunca supo obedecer á otro, no sabrá tampoco obedecer jamás á los dictados de su propia conciencia, sino que será el juguete de sus propios instintos y pasiones, de la parte irracional de su propio ser, y se convertirá en un ente desgraciado y en muchos casos nocivo para la sociedad.

La obediencia es necesaria en la vida *militar* y en la vida *civil*. En la primera, tiene que ser á veces absoluta; en la segunda, á medida que se eleva la cultura de los pueblos y de los individuos, adquiere y debe adquirir caracteres más libres.

Pero aun en el hombre perfecto, suponiendo que fuese posible su existencia, sería necesaria la obediencia, aunque ésta no consistiese más que en la subordinación de sus inclinaciones al dictado de su razón.

El *self-control*, el dominio sobre sí mismo, es todavía quizá la forma más elevada de lo que llamamos *disciplina*.

Por otra parte, la psicogenesia de la voluntad nos demuestra que hay ó que existe perfecta compatibilidad entre la obediencia y la educación de la voluntad. El niño, al llegar al mundo, no revela tener ni siquiera vestigios de la voluntad, cuyos primeros rudimentos se presentan más ó menos hasta los cuatro meses de edad, y bien sabemos que cuando estamos ya en presencia de actos voluntarios, perfectamente caracterizados, la voluntad del niño es muy débil en los primeros años y sólo se va fortificando poco á poco.

El niño pequeño es incapaz de gobernarse á sí mismo, y si se le deja abandonado á su propia voluntad, en multitud de casos, llegaría á padecer. A un niño de corta edad no se le puede ni se le debe dar, en "muchas ocasiones," tal ó cual orden de prohibición, porque no la atenderá. Pero á medida que crezca y se desarrolle, debemos dejarle cada vez más libertad para que pueda ejercitar su voluntad y á fortalecerla, á fin de que llegue día en que pueda gobernarse á sí mismo.

C.—Es importante que los niños aprendan á prescindir de sus deseos, á vencerse á sí mismos y á hacer de buen agrado cosas desagradables. De los signos sub-

jetivos de la voluntad, el más importante es el de la *inhibición*, pues se le imprime á los actos del individuo el sello de la voluntad por excelencia.

El hombre es por naturaleza egoísta, y le agrada considerarse á sí mismo como el centro, alrededor del cual tienen que girar los demás. Pero es necesario que este egoísmo se reduzca á sus límites justos.

Es preciso que aprenda uno á sacrificar alguna vez sus deseos individuales en aras del bien general. No nos cuesta esfuerzo obedecer cuando se trata de hacer alguna cosa agradable; pero lo importante es que aprenda uno á hacer de buen grado cosas desagradables.

Lavater, el fundador de la *Fisionomónica, arte de juzgar de las inclinaciones del carácter y del porvenir de los hombres por medio de la inspección de la fisonomía*, acostumbraba hacer todos los días, durante media hora por lo menos, alguna cosa que le era muy desagradable para fortalecer de esta manera su voluntad.

D.—Uno de los factores que más fomentan el desarrollo de la voluntad es el trabajo, y especialmente el *trabajo corporal*.

Se dice que la "ociosidad es la madre de todos los vicios." Aníbal resintió mayores perjuicios por haber pasado en Capua, entregado á la ociosidad, un invierno, que si hubiera permanecido en alguna batalla. En la casa real de Prusia hay una ley que obliga á todos los Príncipes á aprender un oficio.

En primer lugar, incumbe á la casa paterna ocupar á los niños en trabajos corporales. Esto no ofrece dificultad tratándose de artesanos ó campesinos, pero se vuelve en cierto modo difícil por lo que respecta á los hijos de empleados, cierta clase de comerciantes, etc.

Para que la educación sea *integral*, se han introducido en el programa de las Escuelas Primarias de va-

rios países, trabajos corporales para los niños, por analogía de las labores que desde hace siglos se enseñan en las Escuelas de Niñas.

Desde los tiempos de Comenio, Locke y Rousseau, se recomendó el trabajo corporal como parte integrante de la educación. A principios del siglo pasado se generalizó en Suiza, en los institutos de educación de internado, la introducción de ejercicios prácticos de Agricultura.

Para los alumnos de los colegios secundarios se propuso por Zochoke el aprendizaje de un oficio, pero como parte integrante del programa de estudios de tales colegios.

Hace un cuarto de siglo se introdujo en Suecia una clase especial de trabajos manuales, conocida con el nombre de *Slöjd*.

Comprende trabajos en madera y la herramienta más importante, y la primera que se pone en manos del principiante, es el *cuchillo*. El Slöjd considera los trabajos manuales exclusivamente desde el punto de vista del *ejercicio educativo*, y no se propone, por consiguiente, enseñar á los niños un oficio propiamente dicho (obedece á un sistema pedagógico). Existe en Nääs una Escuela Normal para formar maestros de Slöjd bajo la dirección de Otto Salomón. Esta escuela es frecuentada por alumnos de muchos países europeos, americanos y del Japón. El Slöjd se ha generalizado mucho, sobre todo en Suecia y Noruega, Bélgica, parte de Alemania, Estados Unidos y República Argentina.

En Francia se introdujeron igualmente trabajos manuales en las escuelas primarias; pero no se les dió el carácter exclusivamente educativo que distingue al Slöjd, pues se les hizo consistir en el verdadero apren-

dizaje de determinados oficios ó industrias, v. gr.: zapateros, carpinteros, etc.

Los mismos pedagogos franceses han cambiado ya de idea á este respecto, y el Congreso Pedagógico de Instrucción Nacional de París de 1889, aprobó la siguiente resolución:

"*La enseñanza industrial es incompatible con el objeto y programa, así de las Escuelas Primarias como de las Normales.*"

Entre nosotros, el primer Congreso Nacional de Instrucción recomendó la introducción de los trabajos manuales en las escuelas primarias, con el carácter esencialmente de *ejercicios educativos y no con el carácter de enseñanza profesional ó industrial, propiamente dicha.*

Nuestro primer Congreso Nacional de Instrucción de 1889 á 1890 aceptó la introducción de los trabajos manuales, mediante la siguiente resolución:

"En las escuelas primarias, y por medio de talleres, el trabajo manual consistirá en tornería, cerrajería, cestería, cartonería, encuadernación, carpintería y cedacería."

De las discusiones respectivas parece desprenderse, sin embargo, que la comisión dictaminadora abogó por el sistema pedagógico y no económico.

Hasta hoy, poco, casi nada, se ha hecho para llevar esta resolución al terreno de la práctica, debido, en gran parte, á otras necesidades más urgentes que demandan de preferencia la atención de los Gobiernos.

Otra forma distinta para realizar la introducción del trabajo corporal en las escuelas, la tenemos en los ejercicios prácticos de Agricultura. El origen de la enseñanza agrícola como parte integrante de la instrucción popular, lo encontramos en el famoso instituto de Suiza, fundado á principios del siglo pasado (XIX) por

Fellenberg. Este filántropo se propuso mejorar las condiciones materiales de la clase más humilde de la patria: de los labradores del campo.

Fellenberg logró ver realizados en gran parte sus deseos. Su colegio-hacienda suministró durante mucho tiempo á la Europa entera, el modelo de una sociedad reorganizada y reglamentada sobre las bases de la profesión agrícola. A su noble ejemplo se debe, en gran parte, el establecimiento posterior de *Escuelas complementarias* de economía rural en varios cantones de Suiza, y de instituciones análogas en Alemania, Austria, etc.

En cuanto á la introducción de esta enseñanza en las escuelas primarias, propiamente dichas, se han hecho grandes progresos durante el último cuarto del siglo pasado en casi todos los países europeos. El movimiento pedagógico respectivo tuvo su origen "principalmente" en Austria, y fué encabezado por el Dr. *Erasmo Schab*, quien propuso y logró la erección de los llamados jardines escolares (campos de ensayos agrícolas) anexos á todas las escuelas primarias (rurales y urbanas) y aun á los planteles secundarios y á las Escuelas Normales.

El citado pedagogo se propuso fomentar de esta manera el *amor* al *trabajo*, haciendo que cada alumno cultivara un pequeño lote bajo la vigilancia del maestro. Creyó también, y con razón, que de esta manera sería más práctica la enseñanza de la Historia Natural, esperando, á la vez, cultivar igualmente el amor á la Naturaleza y desarrollar en los niños el sentimiento de lo bello, no dudando que esta institución sería un poderoso estímulo para la agricultura de su país natal.

Tomando en consideración que la gran mayoría de los habitantes de nuestra República se dedican á la

agricultura, y que muchos de ellos lo hacen de manera esencialmente empírica, es de creerse que la fundación de *Jardines escolares* produciría los más benéficos resultados. La introducción de éstos ofrece mucho menos dificultades que la de los otros trabajos manuales, pues para las *escuelas rurales* sería fácil adquirir, con poco gasto, una ó dos hectáreas de extensión, en la cual los niños podrían aprender á injertar árboles frutales y á familiarizarse con los cultivos de la comarca, la agricultura, sericicultura, piscicultura, etc.

CAPITULO II.

TEORÍA DE LOS MEDIOS DE LA DISCIPLINA.

A.—Parte general.—El éxito de la enseñanza depende, en último resultado, más que de los medios y procedimientos, del *tono* de la misma, ó sea de la *personalidad del maestro.* Del mismo modo puede afirmarse que en la disciplina el buen resultado que se alcance de los medios particulares que se apliquen, depende de la *personalidad del educador.*

La relación que debe existir entre el educador y el educando, se designa con el nombre de *autoridad moral.* La educación ética y estética es, á la vez, obra de libertad y de autoridad. Para que haya buena disciplina, debe el maestro ejercer realmente autoridad sobre sus alumnos. Es decir, debe poseer el ascendiente moral necesario para que su palabra sea respetada y sus disposiciones acatadas. Si el educador no logra adquirir

Fellenberg. Este filántropo se propuso mejorar las condiciones materiales de la clase más humilde de la patria: de los labradores del campo.

Fellenberg logró ver realizados en gran parte sus deseos. Su colegio–hacienda suministró durante mucho tiempo á la Europa entera, el modelo de una sociedad reorganizada y reglamentada sobre las bases de la profesión agrícola. A su noble ejemplo se debe, en gran parte, el establecimiento posterior de *Escuelas complementarias* de economía rural en varios cantones de Suiza, y de instituciones análogas en Alemania, Austria, etc.

En cuanto á la introducción de esta enseñanza en las escuelas primarias, propiamente dichas, se han hecho grandes progresos durante el último cuarto del siglo pasado en casi todos los países europeos. El movimiento pedagógico respectivo tuvo su origen "principalmente" en Austria, y fué encabezado por el Dr. *Erasmo Schab*, quien propuso y logró la erección de los llamados jardines escolares (campos de ensayos agrícolas) anexos á todas las escuelas primarias (rurales y urbanas) y aun á los planteles secundarios y á las Escuelas Normales.

El citado pedagogo se propuso fomentar de esta manera el *amor* al *trabajo*, haciendo que cada alumno cultivara un pequeño lote bajo la vigilancia del maestro. Creyó también, y con razón, que de esta manera sería más práctica la enseñanza de la Historia Natural, esperando, á la vez, cultivar igualmente el amor á la Naturaleza y desarrollar en los niños el sentimiento de lo bello, no dudando que esta institución sería un poderoso estímulo para la agricultura de su país natal.

Tomando en consideración que la gran mayoría de los habitantes de nuestra República se dedican á la

agricultura, y que muchos de ellos lo hacen de manera esencialmente empírica, es de creerse que la fundación de *Jardines escolares* produciría los más benéficos resultados. La introducción de éstos ofrece mucho menos dificultades que la de los otros trabajos manuales, pues para las *escuelas rurales* sería fácil adquirir, con poco gasto, una ó dos hectáreas de extensión, en la cual los niños podrían aprender á injertar árboles frutales y á familiarizarse con los cultivos de la comarca, la agricultura, sericicultura, piscicultura, etc.

CAPITULO II.

TEORÍA DE LOS MEDIOS DE LA DISCIPLINA.

A.—Parte general.—El éxito de la enseñanza depende, en último resultado, más que de los medios y procedimientos, del *tono* de la misma, ó sea de la *personalidad del maestro*. Del mismo modo puede afirmarse que en la disciplina el buen resultado que se alcance de los medios particulares que se apliquen, depende de la *personalidad del educador*.

La relación que debe existir entre el educador y el educando, se designa con el nombre de *autoridad moral*. La educación ética y estética es, á la vez, obra de libertad y de autoridad. Para que haya buena disciplina, debe el maestro ejercer realmente autoridad sobre sus alumnos. Es decir, debe poseer el ascendiente moral necesario para que su palabra sea respetada y sus disposiciones acatadas. Si el educador no logra adquirir

sobre sus educandos tal autoridad, ó si llega á perderla, su influencia será muy débil y los medios disciplinarios especiales que aplique, tales como amonestaciones, reprensiones, etc., no darán sino muy pocos resultados.

Debemos, en consecuencia, averiguar en qué se funda esta autoridad moral del maestro.

1º *En una vida sin tacha.*—No hay nada que tanto perjudique la autoridad del maestro como una conducta reprensible. Un maestro, v. gr., jugador, ebrio, etc., se desprestigia inmediatamente ante sus alumnos y ante la sociedad.

Por otra parte, si el maestro conserva una conducta intachable, gozará siempre de cierta superioridad moral. Las malas lenguas de sus *enemigos gratuitos* no podrán nada en contra de él, porque gozará de la estimación de las personas sensatas.

2º *En una instrucción sólida.*—Los amplios conocimientos que posea y que pueda demostrar, tanto en la escuela como en la sociedad, le proporcionarán cierto prestigio ante los alumnos y aun ante los grandes. Debe, sin embargo, cuidarse el maestro de querer imponer sus conocimientos á los demás y de no ser, y ni siquiera parecer presuntuoso ni pedante. *El verdadero sabio siempre es modesto.*

3º *En la firmeza del carácter y en la más estricta imparcialidad en el modo de tratar á los discípulos.*—Si el maestro dicta alguna orden ó disposición, debe *sostenerla* y no cambiar sin motivos muy poderosos.

Un maestro que se deja guiar por caprichos, nunca gozará de autoridad; si los niños lo ven vacilar y cambiar de opinión á cada momento, su ascendiente moral tiene que debilitarse incesantemente. Lo mismo sucederá si el maestro establece preferencias entre sus alum-

nos, ó si le tiene sin motivo enteramente justificado mala voluntad á alguno de ellos. Los niños se perciben perspicazmente de ciertas debilidades, de burlas, aunque sean disimuladas, y pierden el respeto. Alguna vez el maestro puede experimentar contratiempos en sus "asuntos particulares" y sentirse de mal humor; pero entonces se le impone el deber de olvidarlos al entrar á la escuela y de mostrar siempre á sus alumnos un semblante sereno y amable.

4º *En que el maestro manifieste verdadero cariño por sus alumnos.*—Si un discípulo llegara á enfermarse, el maestro debe visitarle siquiera alguna vez. Debe igualmente procurar ayuda á los más pobres, proporcionándoles con sus propios recursos ó con la cooperación de personas filantrópicas, alimento, vestido, libros, etc.

Aun cuando los jóvenes se hayan separado ya de la escuela, debe el verdadero maestro ayudarlos con sus consejos para elegir el oficio ó profesión, buscarles colocaciones, etc.

5º *En el aspecto físico y porte exterior del maestro, y en sus buenos modales.*—El hábito no hace al monje, se dice, y no debemos juzgar á los hombres sólo por su traje ó aspecto exterior; pero como nada puede penetrar en los corazones, natural es que algo nos fijemos en el exterior para juzgar á las personas que se nos presentan por primera vez. Tiene el maestro forzosa necesidad de vestirse con limpieza y corrección, sin que sea preciso que vaya siempre con la última moda.

Debe, sobre todo, evitar en caer en ridículo por la manera de vestirse ó de peinarse. En su trato para con los demás, está obligado á presentarse siempre como hombre de esmerada educación y tratar aun á los más pobres, con bastante cortesía.

B.—Los medios disciplinarios especiales.—1º *La prevención por medio de advertencias, preceptos y prohibiciones.*

Es indudable que vale más *prevenir* las faltas, que tener que corregirlas. En muchas ocasiones se nota que los niños incurren inconscientemente en faltas disciplinarias por verdadera ignorancia. Esto puede evitarlo el maestro con facilidad, haciéndoles á todos, y muy especialmente á los que acaban de ingresar, frecuentes advertencias acerca de la conducta que deben guardar en el salón de clase, en los recreos con sus discípulos, con su familia, etc., y recomendarles á menudo también los preceptos y las prohibiciones que se tengan establecidas.

Si se llegare á cometer alguna falta por ignorancia de los reglamentos escolares, sería injusto querer castigarla. Lo que el maestro debe hacer en este caso semejante, es llamar la atención del niño sobre el precepto que desconocía, y que llegó á infringir. Es interesante que esto lo haga usando un tono benévolo. Pongamos un ejemplo:

En la casa paterna, los niños tienen libertad para hablar cuando quieran, cambiar de lugar, jugar, entrar y salir, etc. En la escuela, estas cosas ni pueden ni deben ser permitidas; pero es más que probable que los niños que ingresen por primera vez, quieran tomarse semejantes ó parecidas libertades. El maestro no permitirá tales actos, pero se le impone el deber de tener paciencia hasta que los niños se acostumbren á esa nueva vida.

2º *La prevención por medio de la vigilancia del maestro.*—Es muy raro que se cometan faltas en la presencia del maestro. Por consiguiente, él mismo puede evitar muchas de estas cosas, haciendo sentir y com-

prender á los niños, que él está presente en todas partes, que no pierde de vista ni á uno solo de los mismos, y que todo lo sabe.

En la hora de clase, el maestro debe dominar constantemente al grupo de alumnos con la mirada.

Al efecto, es conveniente que se sitúe de pie al frente de la misma clase, pero que de vez en cuando dé una "vuelta rápida" entre las bancas. Si el maestro tiene que ejecutar algún trabajo en el pizarrón, no debe dejar de volver la cara frecuentemente para no dar lugar á que los niños se crean sin vigilancia y se sientan autorizados á cometer faltas.

La misma vigilancia debe extenderse á los *recreos*. Merece especial recomendación que el maestro inspeccione frecuentemente los comunes.

Hasta donde se pueda, el maestro debe vigilar también la conducta que observan los alumnos en la calle. Debe, cuando menos, hacer valer á este respecto toda su influencia, para reprimir actos inconvenientes. En algunos países se tiene conferido al maestro, por la ley, el derecho y el deber de corregir las faltas de sus alumnos, fuera de la escuela.

3º *Acostumbrar y desacostumbrar.*—"La costumbre es otra naturaleza," dice un refrán para ponderar la fuerza de la costumbre.

Fisiológicamente considerados los hábitos, son *actos reflejos cerebrales*, ó artificiales. Algunos los llaman *cerebro-motores* (adquiridos). En efecto, *costumbre* quiere decir hábito adquirido por la repetición de actos de una misma especie. Por lo tanto, no se adquiere en un día, ni ocho. Para que se arraiguen en los niños buenas costumbres, es necesario insistir mucho en una misma cosa, hacer que un mismo principio se practique todos los días y siempre, para que de esta manera

se vaya incorporando, por decirlo así, en la estructura nerviosa de los niños.

Más difícil que sembrar una buena costumbre es arrancar ó extirpar otra mala. Algunas veces el maestro pierde toda esperanza, pero hay que recordarle que ningún niño es enteramente perverso por naturaleza, y que todo lo puede la perseverancia y el amor de un buen maestro. Cuando tiene entre sus discípulos alguno de malas costumbres, debe dedicarle doble atención, debe vigilarlo constantemente y ser consecuente en todos los pasos que dé. Es de mucha importancia el buen ejemplo de los condiscípulos; en los niños, la tendencia á la imitación es muy poderosa, y el buen ejemplo basta muchas veces para que los niños adopten buenos hábitos. El mal ejemplo, por el contrario, los pervierte con suma fac lidad, ya sea que el mal ejemplo se les presente en la escuela, en la casa paterna ó en la calle.

4º *La amonestación.*—Este medio supone que haya precedido ya una advertencia ó prohibición, y que se propone recordarlas á los niños. Mientras que la advertencia debe hacerse en tono benévolo, la amonestación encierra ya cierto reproche, y, por consiguiente, se hace en tono serio. Las advertencias tienen un carácter general; las amonestaciones se usan en casos particulares, siempre que se ha cometido una falta que no amerita, sin embargo, un castigo propiamente dicho. Por esto, la amonestación se dirige, por regla general, á un solo alumno de la escuela.

Por el tono serio en que hable el maestro y por la circunstancia de que no se aplique á los niños el castigo á que se han hecho acreedores, debe conseguirse que á éstos, que han obrado mal, se les despierte la

firme resolución de no volver á cometer la misma falta.

5º *Premios.*—Es un hecho psicológico que los premios pueden ser un estimulante poderoso para el exacto cumplimiento de los deberes. Como causa placer, es natural que la persona que los recibe se empeñe en alcanzar otros nuevos. Alejandro Bain, en su "Ciencia de la Educación," reconoce que la emulación de los premios es el más poderoso de todos los estímulos del trabajo intelectual. Cree, sin embargo, que presentan varios inconvenientes.

I. La emulación es un principio antisocial.

II. Puede llegar á ser excesiva.

III. El premio no obra sobre todos.

IV. Hace un mérito de los dones naturales.

El mismo autor opina que "durante la niñez, al tratar de desarrollar los sentimientos benévolos, no debemos recurrir á la emulación. Para un trabajo fácil é interesante, resultaría inútil recurrir á la emulación; para los alumnos dotados de una facilidad poco común, mejor sería desarrollar la modestia que el orgullo."

Casi todos los pedagogos modernos están conformes en condenar el uso de los premios individuales en las escuelas primarias, en vista de que las escasas ventajas que ofrecen no compensan el perjuicio moral que se causa á los alumnos.

Véamos algunas consideraciones del abuso de los premios.

El hombre puede acostumbrarse á todo, y un alumno que reciba premios á cada momento, llegará á no sentirse estimulado; otro alumno, por el contrario, puede volverse presuntuoso, quedar envanecido de sí mismo y no trabaja más en su perfeccionamiento; otro

cumplirá sus deberes, no porque así se lo dicte su conciencia, sino tan sólo por la codicia de recibir premios y alabanzas, y es bien sabido cuán grandes son los perjuicios que se causan á los hombres cuando se les dispensan demasiados honores y aplausos. A este respecto, y refiriéndose á los premios, dice Rousseau: "Los alumnos que ocupan en las escuelas los primeros lugares, son generalmente los que menos sirven en la vida." Aunque esto no es verdad en todos los casos, sí lo es en algunos.

Los premios se usaron mucho á fines del siglo XVIII (Jesuitas, Filantropinistas, Bell y Lancaster), pero ahora hay en los países más adelantados del mundo una marcada tendencia á suprimirlos, en vista de las escasas ventajas que ofrecen al tomar en consideración las desventajas de los mismos. En Alemania y en Suiza están prohibidos por la ley, los premios *individuales*, y sólo se admiten los *generales*. Donde más se acostumbran los individuales, y muchas veces de una manera antipedagógica, es en los Estados Unidos y en varios países hispano-americanos. Citaremos algunos premios individuales que se acostumbran aún en algunas escuelas de nuestra República: alabanzas (privadas ó en presencia de todos los alumnos), *dar al discípulo algún cargo especial* (monitores ó vigilar á los compañeros en ausencia del maestro), colocación de los alumnos según sus adelantos, certificados de honor en algunas asignaturas, buenos puntos, inscripción en el cuadro de honor, banco de honor, regalo de libros, banderas, medallas, dinero, etc.

Estos últimos premios tienen doble carácter, pues á la vez que son una recompensa para los que los reciben, constituyen una especie de castigo para aquellos niños que se ven excluídos.

Entre los premios generales citaremos:

Paseos escolares, verdaderos viajes escolares, fiestas en la misma escuela, por ejemplo: en conmemoración de los días nacionales, veladas literario-musicales para finalizar el año escolar.

Todo este género de fiestas significa una amena interrupción de la vida escolar, que llega á ser, á veces, demasiado monótona. Son poderosos estimulantes que obran sobre todos los alumnos benéficamente; y como á ninguno se excluye, pueden considerarse como verdaderos premios colectivos.

Con una fiesta de esta naturaleza debería substituirse ventajosamente la acostumbrada "*Distribución de premios,*" que se verifica todavía en multitud de escuelas oficiales á fin de cada año escolar.

Para las fiestas escolares deberían contribuir los niños y maestros de varios modos, v. gr., con coros, recitación, representaciones teatrales, etc., etc. En ellas podrán hacerse, á la vez, solemnes distribuciones de certificados de Instrucción Obligatoria y de Estudios primarios completos. Hasta podrán repartirse premios ú obsequios, como recuerdo de la escuela, pero á condición de que el regalo fuera extensivo á todos los alumnos y sin distinción de que sus estudios sean de tal ó cual curso.

6º *Los castigos.*—Desde los tiempos más remotos, las sociedades han aplicado castigos á los que han infringido las leyes. Las religiones han amenazado también con castigos que encontrará el pecador en otro mundo, han impuesto penitencias y han ejercido, apoyados en el poder secular, el derecho de vida ó muerte, como lo demuestra la institución llamada Santo Oficio ó Inquisición.

El frecuente uso de castigos dió lugar á la formación

de Códigos Penales. El estudio comparado de éstos nos revela que los castigos eran sumamente duros en los tiempos antiguos, y que con el transcurso del tiempo han llegado á ser cada vez más humanitarios, á medida que se han investigado mejor las causas de la criminalidad, y á medida que han cambiado también las ideas relativas al fin á que debe obedecer todo castigo.

A este respecto han dominado sucesivamente las siguientes teorías:

1º **La teoría de la reparación**—En los tiempos del Derecho Divino, en que las más absurdas preocupaciones metafísicas llegaron á cegar aun á los espíritus más serenos, dominó esta teoría, cuya genuina expresión la encontramos en la frase: "*satisfacer la vindicta pública.*"

Se consideraba el delito como ofensa á la ley y á la sociedad, "como violación del sagrado orden de las cosas." Se aplicaba el castigo con objeto de "establecer de nuevo el equilibrio," de reparar la falta cometida.

Con la mayor ilustración se reconoció, sin embargo, de que no siempre es posible tal reparación. Suprimiendo la vida de un asesino, por ejemplo, no se devuelve la existencia á la víctima. Tomóse *entonces la teoría de la ejemplaridad ó amedrentación.*

2º **La ejemplaridad.**—Los partidarios de esta teoría decían: "No castigamos con el objeto de reparar una falta consumada, puesto que las más veces no hay posibilidad de tal reparación, sino lo que nos proponemos es imponer un castigo ejemplar para amedentrar, no sólo al culpable, sino á todos los demás, á fin de que no vuelva á cometerse un delito semejante."

Como consecuencia lógica de esta teoría, se procuró siempre dar la mayor publicidad al castigo. A esto responden, entre otras, la pena de exponer al reo á la

vergüenza en la picota, los azotes y las ejecuciones de los criminales en las plazas públicas, etc. Pero se olvidó de que tales espectáculos salvajes, lejos de amedrentar, producen efectos desmoralizadores. Hubo casos de individuos que asistieron á una ejecución pública, y al siguiente día cometieron la misma falta que habían

JUAN JACOBO ROUSSEAU.
1712 – 1778.
Autor de la teoría disciplinaria de las "Consecuencias Naturales," expuestas en diversas partes del "Emilio."

visto castigar de una manera tan dura. Se olvidó también que nos llena de horror un hombre que priva de la existencia á otro. Mucho más horroroso es el espectáculo de toda una sociedad que mata á sangre fría á un individuo, que tal vez puede ser inocente. En los centros de la más alta cultura se considera, por la con-

ciencia pública, la ejecución de un criminal como un acto que avergüenza á la misma sociedad. Por lo tanto, las ejecuciones ya no se verifican á la vista de todos, sino dentro de las prisiones, con exclusión de público, y por lo general, en las primeras horas de la mañana. Con este solo hecho, pierde toda apariencia de razón la teoría de la ejemplaridad.

En muchos países se encuentra ya abolida la ley del Talión, que consiste en hacer sufrir al delincuente el mismo daño que causaba: ojo por ojo, diente por diente, sangre por sangre, y se suprimió la pena de muerte. Como consecuencia de estas supresiones, apareció una nueva teoría, verdaderamente humanitaria.

3º **La enmienda ó regeneración.**—Esta teoría no vé en el castigo un fin, sino un medio para proteger á la sociedad, para evitar que el criminal cometa nuevos delitos y para procurar la regeneración del mismo, mediante la reclusión y el trabajo. Tal teoría rechaza por completo la pena capital, considerando que al suprimir la vida del delincuente, ya no puede éste regenerarse. En cambio, impulsa al Gobierno á establecer Penitenciarías, en las cuales debe tenerse al criminal separado de la sociedad, para evitar que cause muchos males y en donde, por un sistema bien graduado, cuyo factor principal es el trabajo, se consigue, y no raras veces, una completa regeneración.

Del mismo modo que el despotismo político ha quedado substituído por la libertad y la democracia, también las leyes penales se han dulcificado en el desarrollo de la civilización, y de igual manera la disciplina escolar autocrática de antaño, sostenida por la férula y el calabozo, ha cedido su lugar á otra disciplina más humanitaria.

Ya no es el ideal del pedagogo moderno, aquella

obediencia ciega que caracteriza á la educación jesuítica. No se ocupa ya en *reprimir ciegamente* toda espontaneidad en el educando; al contrario, aprovecha las inclinaciones y tendencias naturales de los niños, y se limita á dirigirlos convenientemente. Y cuando el maestro moderno se vé obligado alguna vez á imponer castigos, no lo hace con un fin de venganza ni con objeto de *reparar una falta cometida ó de amedrentar* al culpable y á los demás niños, sino con el objeto *de corregir y enmendar* al faltista. Más todavía: no sólo se ha suprimido en muchas partes todo castigo *corporal, propiamente* dicho, sino que se ha discutido, aun muy seriamente, acerca de la abolición completa de todo castigo y todo *medio coercitivo.*

Rousseau (*) ha dicho que las mismas faltas, en vez

(*) Un fragmento del "Emilio" da mejor idea sobre la doctrina de Rousseau.—A. C.

....."Me había encargado, durante algún tiempo, de un niño acostumbrado no sólo á hacer su voluntad, sino á que la hiciera todo el mundo; por consiguiente, voluntarioso en demasía. Desde un principio, para poner á prueba mi condescendencia, se quiso levantar á media noche. Cuando mejor dormía yo, se tira de la cama, coge su ropa y me llama. Me levanto y enciendo luz; él no quería otra cosa: al cabo de un cuarto de hora le da sueño, y vuelve á acostarse muy satisfecho con su prueba. Dos días después la reitera con igual fruto, y sin la más leve señal de impaciencia de mi parte. Al volverse á acostar me dió un abrazo, y yo le dije con mucho sosiego: "amiguito, bueno está, pero no vuelvas á hacerlo." Estas palabras excitaron su curiosidad, y la noche siguiente, deseoso de saber si me atrevería á desobedecerle, no dejó de levantarse á la hora y llamarme Preguntéle qué quería Me dijo que no podía dormir. *Malo es eso*, le repliqué, y me estuve quieto. Rogóme que encendiese luz *¿Para qué?* y seguí quieto. Empezaba á causarle confusión mi estilo lacónico. Fué á tientas á buscar el eslabón, y fingió que encendía yesca; yo no podía menos de reírme oyendo los golpes que se daba en los dedos Convencido al fin de que no podría salirse con la suya, me trajo el pedernal á la cama: yo le dije que para nada le necesitaba, y me volví del otro lado. Entonces empezó á correr por el cuarto, gritando, cantando, metiendo mucha bulla, dándose contra los mue-

de ser castigadas, deberían de ser abandonadas á las consecuencias naturales de su desobediencia. Esta idea ha sido acogida favorablemente por varios pedagogistas, entre otros *Spencer*, y ha dado lugar á toda una teoría que se designa con el nombre de

DISCIPLINA DE LAS CONSECUENCIAS.

Véamos con las palabras del mismo Spencer, cuál es la base de esta teoría. "Cuando un niño se cae ó se da

bles unos golpes, que tenía buen cuidado de que no fueran muy fuertes, sin dejar por eso de chillar mucho, esperando asustarme. Nada de eso le aprovechó: pero noté que contando con una fuerte reprimenda ó con mi enfado, no sabía qué hacerse al ver mi serenidad.

"Resuelto, no obstante, á vencer mi paciencia á fuerza de terquedad, siguió en su gresca con tanto fruto que al fin monté en cólera, y previendo que lo iba á echar á perder todo con mi impertinente arrebato, tomé la determinación siguiente: Levantéme sin decir nada, busqué el eslabón, que no hallé, se lo pido y me lo da, no cabiendo en sí de gozo por haber triunfado de mí. Echo yesca, enciendo luz, agarro de la mano á mi hombrecillo, le llevo con mucho sosiego á un gabinete inmediato, cuyas ventanas estaban bien cerradas, y donde no había nada que romper; le dejo en él á obscuras, y cerrando la llave, me vuelvo á acostarme sin hablarle palabra. Excuso decir cuál sería la bulla; contaba con ella, y no hice caso. Al fin cesa; aplico el oído, oigo que se está más quieto y me tranquilizo. Al otro día de mañana entro en el gabinete, y encuentro á mi alborotadorcillo tendido en una camilla, durmiendo á pierna suelta, que bien lo debía de necesitar, después de tanta faena.

"No paró en esto el negocio. Supo la madre que había pasado el niño gran parte de la noche fuera de la cama. ¡Jesús, qué desgracia! poco menos que muerto estaba el chico. Viendo éste que era buena ocasión para vengarse, se hizo enfermo, sin preveer que nada iba á sacar. Llamaron al médico. Era éste, por desgracia para la madre, un chusco que procuraba aumentar sus temores para reírse de ellos. Díceme al oído: Déjelo Ud. por mi cuenta; yo le prometo que por algún tiempo quedará curado el muchacho del antojo de estar malo. Efectivamente, le recetó dieta y no salir del cuarto, y fué encomendado al boticario. Yo sentía ver á esta pobre madre, de quien se burlaban todos los de la casa, excepto yo solo, á quien tomó horror, precisamente porque no le engañaba.

un golpe en la cabeza contra la pared, siente cierto dolor, cuyo recuerdo le hace más precavido, y por la repetición de estas experiencias llega á saber dirigir sus movimientos. Si toca el hierro enrojecido de la chimenea, si pasa la mano por la flama de una bujía ó hecha agua hirviendo sobre cualquier parte de su cuerpo, la quemadura que reciba será una lección que no olvidará fácilmente. La impresión producida por uno ó varios hechos de esta naturaleza es tan fuerte, que

"Después de quejas muy agrias, me dijo que su hijo era delicado, que era el único heredero de la familia, que era necesario conservarle á cualquier precio, y que no quería que le quitasen su gusto. En esto era yo de su mismo dictamen; pero llamaba ella quitarle su gusto al no obedecerle en todo. Ví entonces que era necesario tomar la misma marcha con la madre que con el hijo, y la dije con mucha serenidad: "Señora, no sé cómo se educan los herederos, y es más, que tampoco quiero aprenderlo; conque arréglese Ud. como le parezca." Necesitaban de mí algún tiempo más: el padre hizo las paces. Escribió la madre al preceptor, que se diese prisa en volver; y viendo el niño que no sacaba provecho con interrumpirme el sueño ni con estar malo, se resolvió á dormir y á ponerse bueno.

"No es posible imaginarse á cuántas manías semejantes había sujetado el tiranuelo á su desgraciado ayo, porque se hacía la educación á la vista de la madre, que no consentía que desobedecieran en nada al heredero. Fuese la hora que fuera, cuando quería salir de casa, era necesario estar dispuesto á conducirle, ó más bien á seguirle, y se esmeraba siempre en escoger la ocasión en que veía más ocupado á su ayo Quiso usar del mismo imperio conmigo, y vengarse por el día del sosiego que por fuerza tenía que dejarme de noche. Me allané á todo sin repugnancia, empecé por poner en claro á sus propios ojos el gusto que tenía en contentarle; después, cuando se trató de sanarle de su manía, tomé otro giro.

"Fué preciso, lo primero, que él viera que la culpa era suya, y no hubo dificultad. Sabido que sólo en el momento presente piensan los niños, me tomé la fácil ventaja de la previsión: hice que hallara en casa una diversión, á que sabía era muy aficionado, y cuando más embebido en ella estaba, le fuí á proponer que diéramos un paseo; se negó á ello, insistí, no hizo caso; fué preciso que yo cediese, y notó precisamente en sí esta señal de sujeción.

"Al día siguiente me tocó la vez. Se aburrió, y yo lo había preparado todo para que así sucediese; por el contrario, fingí que

ninguna persuación podrá en lo sucesivo impulsarle á despreciar las leyes de su constitución." Spencer hace notar en seguida, que el rasgo característico de estos castigos (si así podemos llamarlos), está en ser simplemente las consecuencias inexorables de nuestros actos; más claro, no son sino las inevitables reacciones de los actos del niño.

Encuentra que estas reacciones son *constantes, directas, seguras é inevitables.*

estaba muy ocupado. Esto era lo bastante para determinarle. No tardó en venirme á quitar de mi trabajo para que le llevara al instante á paseo; neguéme, y él se empeñó. "No, le dije, puesto que tú haces tu voluntad, yo haré la mía; no quiero salir." Bien está, replicó con viveza, yo saldré solo. "Como quieras," y me vuelvo á mi faena. Se viste algo inquieto al ver que le dejo y no le imito. Ya para salir viene á despedirse, yo me despido de él; procura asustarme, contándome las caminatas que va á hacer; al oírle, hubiera pensado que iba al fin del mundo.

"Sin alterarme, le deseo buen viaje, y crece su desasosiego; afecta, sin embargo, serenidad en el semblante, y al salir dice al lacayo que le siga. Advertido éste, responde que no tiene lugar, y que ocupado por orden mía, primero debe obedecer á mí que á él. De esta vez, no sabe el niño dónde está. ¿Cómo ha de concebir que le dejen salir solo, cuando se cree el ser que importa á los demás y piensa que cielo y tierra se interesan en su conservación? No obstante, empieza á reconocer su flaqueza; comprende que se va á encontrar solo entre gentes que no le conocen; vé de antemano los riesgos que puede correr: sólo su obstinación mantiene ya la porfía; baja á pasos lentos y muy confuso la escalera. Por fin, asoma á la calle, algo consolado del mal que pueda sucederle, con la esperanza de que me le achaquen á mí.

"Aquí le aguardaba yo. Estaba dispuesto todo de antemano, y como se trataba de una especie de escena pública, había alcanzado el consentimiento de su padre. Apenas había andado algunos pasos, oye que habla la gente de él. "Vecino, ¡qué bonito niño! ¿Adónde va así solo? Se va á perder, voy á decirle que entre en casa. Vecina, no hagáis tal. ¿No veis que es un picarillo que le han echado de casa de sus padres, porque no podían hacer carrera de él? No le metamos en casa; dejadle que vaya donde quiere. Pues con bien vaya, y Dios le guíe; pero sentiría que le sucediera algún desmán." Algo más lejos encuentra unos pilletes, casi de su misma edad, que le insultan y hacen burla de él. Cuanto más adelanta, con más estorbos tropieza. Solo y sin am-

Llama la atención por la analogía que existe en la vida adulta, donde por la experiencia adquirida de las consecuencias naturales de sus actos, se detienen los hombres en la pendiente del vicio. Una de las mayores ventajas que encuentra Spencer en estas consecuencias : aturales, es que "su aplicación despierta en el espíritu, las nociones exactas de la causa y efecto, nociones que las experiencias repetidas, completan y definen más tarde."

paro, se mira hecho la irrisión de todo el mundo, y no sin extrañarlo vé que sus medias de seda y sus hebillas doradas no infunden respeto ninguno.

"No obstante, uno de mis amigos que él no conocía, y á quien yo había dado el encargo de que no le perdiera de vista, le seguía paso á paso, sin que él lo comprendiese, y se llegó á él cuando fué tiempo Este papel, parecido al del mayordomo del Duque de la ínsula de Sancho, requería un hombre de talento, y mi amigo le desempeñó á toda satisfacción Sin asustarle mucho, ni desalentarle en demasía, tan bien le dió á entender la imprudencia de su conducta, que me le trajo, al cabo de media hora, blando, confuso y sin atreverse á alzar los ojos.

"Para remate de su desastrada expedición, precisamente al tiempo que entraba él, salía su padre y le encontró en la escalera. Fué preciso decir de dónde venía y por qué no iba yo con él. Hubiera querido el pobre chico haber estado siete estadios debajo de la tierra. Sin pararse en darle una larga reprensión, le dijo su padre con más sequedad que lo que yo me esperaba: "Cuando quiera Ud. salir solo, puede hacerlo; pero como no me conviene tener un tunante en mi casa, si sucede otra vez, haga Ud. cuenta de no volver más " Yo lo recibí sin burlarme de él, sin echarle nada en cara, pero con alguna gravedad; y temiendo sospechase que era juguete cuanto había sucedido, no le quise sacar á paseo aquel día Al otro, ví con suma satisfacción que pasaba conmigo con ademán de un vencedor, por delante de las mismas personas que el día anterior se habían burlado de él, porque le habían hallado solo. Bien se colige que no me volvería á amenazar con que saldría sin mí. Por estos y otros medios semejantes, conseguí en el poco tiempo que con él estuve, que hiciera todo cuanto yo quería, sin mandarle, sin prohibirle nada, sin sermones ni exhortaciones, y sin fastidiarlo con lecciones inútiles. Cuando yo hablaba, estaba él satisfecho; pero mi silencio le infundía temor: conocía que algo había hecho mal, y siempre sacaba la lección de la misma cosa."……

Dice con razón que: "Hay mayor seguridad en conducirse bien en la vida, cuando se comprenden las consecuencias buenas y malas de las acciones, que en el caso de atenerse á la autoridad de los demás." Spencer resume las ventajas de la disciplina de las consecuencias en las siguientes palabras:

"*Primero:* Que despierta en el espíritu la noción justa de lo bueno y de lo malo. En materia de conducta, noción que resulta de las experiencias en los efectos favorables y adversos.

Segunda: Que el niño, sufriendo únicamente las consecuencias naturales de su mal proceder, reconoce al cabo la justicia de la penalidad.

Tercera: Que reconociendo esta justicia, y aplicada por la Naturaleza y no por el individuo, influirá menos desfavorablemente en el carácter, á la par que el padre se limitará á llenar el deber pasivo, que consiste en dejar que la pena se produzca por las vías naturales: conservará una calma relativa.

Cuarta: Que prevenida así la mutua exasperación, existirán entre padre é hijo, relaciones más dulces y más fecundas en buenas influencias."

La primera y más fundada objeción que hay que hacer á la teoría de la disciplina de las consecuencias, es que pueda haber casos de consecuencias demasiado graves para que pudieran servir como medio disciplinario.

Si un niño está jugando con una arma de fuego cargada, no esperemos á que se produzca el efecto natural, que será la muerte del niño ó de alguno de sus compañeros, sino que será preciso evitar una desgracia hasta por la fuerza.

Siempre, pues, que la aplicación de la disciplina de las consecuencias, pudiera traer funestos resultados

para el ser físico ó moral del educando, debe prescindirse de ella.

Por otra parte, no se podrá negar que esta teoría descansa sobre sólidas bases psicológicas y que dará magníficos resultados en multitud de casos, siempre que exista entre el educador y el educando ese lazo de simpatía y de cariño, que con razón es para Spencer, lo mismo que para Pestalozzi, el factor principal de la educación moral. Hay que tener presente, sin embargo, que tanto Rousseau como Spencer, han escrito para la educación del hogar y no para la escuela pública, y que el tipo de educando que tienen en la mente, es muy superior al de la mayoría de los niños que concurren á las escuelas primarias.

Hay una multitud de circunstancias que hacen mucho más difícil la aplicación de estas teorías á las escuelas:

a. La escuela carece, por regla general, de un medio educativo muy importante, que se designa con el nombre de *crianza* ó de *cuidados físicos*, y que consiste en la alimentación, vestidos, la asistencia en la enfermedad del niño y todas esas miles de pequeñas atenciones que dispensan los padres amorosos á sus hijos y que influyen tan poderosamente para despertar en éstos los sentimientos de cariño y gratitud.

b. La disciplina de las escuelas, para que dé resultados, debería aplicarse con perseverancia desde los primeros momentos de la vida del niño. Como la mayoría de los casos no es esto lo que se ha hecho en el hogar, es de temerse que en muchas ocasiones resulte poco eficaz en la escuela.

c. La disciplina material, indispensable para el éxito de la enseñanza, no permite que se deje á los alumnos en libertad para entrar y salir cuando gusten, se-

pararse de su lugar, platicar con los compañeros: faltas todas ellas que no traen consecuencias inmediatas para el culpable, y sí perjudiciales para toda la clase.

Por todas estas reflexiones se comprende que no ha llegado el momento para prescindir en la escuela de todo *castigo artificial.*

¿Diremos por esto que carece de valor la teoría de Spencer para la disciplina escolar?..... Estamos muy lejos de afirmarlo así, y antes por el contrario, creemos que el filósofo inglés abre al maestro de escuela un campo nuevo y fecundo.

Esta teoría contribuirá poderosamente para desterrar la disciplina puramente autoritaria, que aún en muchas partes se observa; para desterrar el abuso del sistema de premios y castigos, que suelen traer muy malas consecuencias.

El verdadero maestro es un artista que sabe tener presente, en cada momento, la índole particular de cada alumno, la cual es el resultado de la inevitable influencia del medio y de la fatalidad psicológica y de la herencia, y *no es maestro verdadero el simple ejecutor de un reglamento escolar que nunca puede prevecr todos los casos.* Hasta donde sea posible, el maestro debe hacer que los niños experimenten las consecuencias naturales de sus actos, y que aprendan de ese modo á distinguir el bien del mal. En aquellos casos en que las consecuencias sean demasiado graves y tardías, ó bien que por motivo de disciplina material es preciso la aplicación de castigos artificiales, debe el maestro procurar establecer una relación artificial de causalidad entre la falta cometida y el castigo impuesto, de manera que aparezca ésto como consecuencia lógica y natural de aquéllo. Daremos un ejemplo: supongamos á un alumno, y el caso es bastante frecuente, que tie-

ne la mala costumbre de copiar del vecino todos sus ejercicios por escrito, la redacción de una carta, la descripción de un aparato de Física ó de un cuadro mural, la resolución en silencio de problemas aritméticos y geométricos; si quisiéramos seguir en este caso la disciplina de las consecuencias, ¿qué haríamos? ¿Lo dejaríamos en libertad para continuar copiando y esperaríamos á que se produjera la consecuencia natural? Hasta los varios años á la entrada en la vida práctica, y consistiría en la incapacidad absoluta del individuo para toda actividad que requiera la ejecución de trabajos de redacción, de resolución de problemas, etc.

La consecuencia, como se vé, es por demás grave y tardía, y puesto que el deber del maestro es preservar al educando en todo aquello que puede influir de un modo nocivo en su porvenir, debe rechazarse desde luego el procedimiento indicado.

¿Qué castigo artificial emplearemos entonces?..... Muchos maestros recurrirían, en este caso, al regaño, á la nota mala, al encierro, á la pena corporal, etc., y el verdadero maestro procuraría establecer esa relación de causalidad, de que ya hablamos, entre el caso y la falta cometida; el alumno abusa de la vecindad de sus compañeros; procuraremos separarlo de esa vecindad poniéndolo en un asiento aislado, donde no pueda copiar los trabajos de otro; pero esto, sin amenazas ni regaños, antes, al contrario, mostrando empeño en ayudarlo en la confección de los trabajos respectivos, á fin de que poco á poco aprenda á ejecutarlos por sí mismo.

Pasando revista á los castigos, que de hecho se han usado y aún se siguen usando hoy en muchas partes, tanto en el hogar como en la escuela, podemos reducirlos á las siguientes cinco categorías:

1ª Reprobación por medio de la mirada, el gesto ó la palabra.

2ª Privaciones.

3ª Trabajos extraordinarios.

4ª Castigos que tienen por objeto obrar sobre el sentimiento de la vergüenza, y

5ª La pena corporal, propiamente dicha.

Véamos los castigos particulares que entran en cada una de estas categorías y su consecuencia ó inconveniencia para la escuela.

I. *Reprobación por medio de la mirada, el gesto ó la palabra.*—Para un niño de una sensibilidad moral, delicada y que tiene verdadero cariño por su maestro, basta el más ligero indicio de reprobación para que se contenga en el acto. Hay unos tan delicados, que una sola mirada severa del maestro, los hace verter lágrimas. Estos son como la cera blanda, que el maestro puede amoldar con facilidad. Para ellos no se necesita ningún castigo duro, pero el maestro debe cuidar mucho de que su sensibilidad excesiva no degenere en sentimentalismo.

Muchos maestros adquieren tanta influencia sobre sus educandos, que los dirigen con una sola mirada y les basta la vigilancia per-onal para evitar toda clase de faltas contra la disciplina material durante la clase. Pero á veces pueden cometer faltas fuera del salón ó en ausencia del maestro, y entonces tendrá necesidad de expresar su reprobación por medio de la palabra, usando, según las circunstancias, un lenguaje más ó menos suave ó duro. En el último caso, la reprobación reviste el carácter de una verdadera reprensión. Esta puede ser privada ó pública, cuando se hace en presencia de los condiscípulos, lo cual aumenta su fuerza. Mayor fuerza adquiere cuando el maestro comunica á

los padres de los faltistas verbalmente ó por escrito. No hay inconveniente para el uso de estos castigos en la escuela, pero debe hacerse con moderación y prudencia, pues la amenaza y los regaños constantes, pierden toda eficacia y sólo sirven para exasperar los ánimos del maestro y los alumnos.

II. *Las privaciones.*—De ellas usa frecuentemente Spencer en los ejemplos que presenta en su obra. El opina, v. gr., que el niño que riega sus juguetes en el suelo y rehusa ordenarlos por sí mismo, se le debe privar de los medios de imponer este trabajo á otra persona, negándose á dar los juguetes otra vez.

Encontramos que el mismo Spencer impone un castigo artificial, pero guarda cierta relación con la falta cometida. Esa relación de causalidad aparente de que ya hemos hablado.

En la casa paterna, las privaciones tienen muchísima aplicación útil, v. gr., privar al niño del pequeño regalo en dinero, que el padre suele hacerle los domingos, privarle de un paseo, privarle de una fiesta de familia, de diversiones públicas, de la salida á la calle, etc.

Con niños muy pequeños, suele dar muy buenos resultados la prohibición del dulce ó la fruta, pero se sobreentiende que esta prohibición no debe hacerse extensiva á los alimentos más indispensables.

En la escuela, esta disciplina tiene menos aplicaciones como se comprende; sin embargo, no faltan algunas, v. gr.: privaciones de *recreo*, que suelen dar muy buenos resultados para los niños cuya tendencia á la actividad muscular, se vé contrariada en el momento en que sus condiscípulos manifiestan regocijos y franca alegría, causada por la satisfacción de una verdadera necesidad corporal. En los planteles en que se

acostumbran las excursiones escolares, será un medio disciplinario muy eficaz la privación de las mismas en determinadas vacaciones.

Como privación puede considerarse también la retención después de las clases.

Advertimos que este castigo es eficaz, con tal de que se haga cumplir en el mismo salón de clase, de que el culpable sea vigilado convenientemente y de preferencia por el maestro, de que el tiempo de retención no exceda en ningún caso de una hora.

No debe hacerse cumplir al medio día, sino en la tarde; según la naturaleza de la falta y la índole del castigo, se le ocupará ó no en trabajos por escrito. Lo que sí rechazamos, es el encierro, propiamente dicho, en un calabozo obscuro, para inspirar miedo y sin la vigilancia de parte del maestro.

Cuando todos los demás medios disciplinarios permitidos se hubieren agotado sin buenos resultados, podrá recurrirse á la privación de la asistencia á la escuela por determinado tiempo. Este castigo lo designaremos con el nombre de *suspensión*.

En una escuela con varios maestros, debe ser facultad exclusiva del Director aplicar este castigo, á moción del profesor respectivo. Tan pronto como se imponga, debe darse aviso *por escrito* al padre ó tutor del culpable, así como á la autoridad de que dependa la escuela.

El tiempo de suspensión no deberá bajar, en la primera vez, de 2 días ni exceder de 15.

Este castigo es muy duro, porque perjudica directamente al niño, lo priva de los medios para su instrucción y perfeccionamiento. Por consiguiente, debe meditarse mucho antes de aplicarlo.

Por otra parte, suele ser muy eficaz, porque consti-

tuye un llamamiento serio á la casa paterna, para que interponga toda su influencia á fin de reprimir la mala conducta del niño respectivo.

La suspensión envuelve tácitamente la advertencia de que el alumno corre peligro de ser expulsado si no se corrige, y de suponerse que ningún padre de familia podrá permanecer indiferente en tales circunstancias.

Este castigo viene á formar un intermedio entre las penas relativamente leves de que hasta ahora hemos hablado y la muy grave de la *expulsión*.

En las partes en que se conserva el castigo corporal propiamente dicho, éste puede constituir un grado intermedio entre la simple *reprensión*, *privación del recreo*, *detención*, por una parte, y la *expulsión* por otra. Pero donde se halla abolida la pena corporal no queda para la graduación antes dicha de los castigos, más remedio que recurrir á la suspensión.

El castigo más grave de la categoría que nos ocupa es la expulsión de la escuela.

Del mismo modo que pedimos cierta igualdad del *nivel intelectual* para todos los niños que componen determinada sección, la pedimos igualmente con respecto al *nivel moral*, y así como el idiota, propiamente dicho, no cabe en la escuela pública, deben separarse también las naturalezas inferiores desde el punto de vista moral, todas aquellas que sea imposible reducir al orden y á la disciplina por los medios ordinarios de que hemos tratado.

No puede, ni debe permitirse, que tales naturalezas contagien á los demás niños y que impidan, por consiguiente, los altos fines que se proponen la enseñanza y la disciplina.

Para estos seres inferiores se necesitan *escuelas de*

corrección, con medios disciplinarios especiales, apropiados á las condiciones inferiores de tales seres. Estas vienen á constituir en el campo pedagógico lo que son las penitenciarías en el *orden moral*. De desearse sería que hubiera, cuando menos, un establecimiento de esta clase en cada Entidad Federativa, y que en él se consignaran, por las autoridades políticas, los niños expulsados que no hayan cumplido aún con el precepto de la enseñanza obligatoria.

En vista de la gravedad de tal castigo, debe quedar reservada su aplicación, por lo general, á las autoridades escolares, ó en su defecto, á las autoridades políticas superiores, siempre á propuesta del Director respectivo.

III. *Los trabajos extraordinarios.* — Estos trabajos constituyen, por decirlo así, la antítesis de la categoría anterior, porque en vez de quitar una cosa agradable, consiste en añadir otra desagradable.

Cuando un niño escribe determinada palabra en distintas ocasiones con mala ortografía, parece natural obligarlo á que copie dicha palabra 10 ó 20 veces tal como debe escribirse, y aun puede duplicarse este número en caso de reincidencia. Sin embargo, debe evitarse la exageración que consistiría, v. gr., en pedir la repetición 500 ó 1,000 veces.

Si un trabajo por escrito resulta mal hecho, parece lógico exigir que se reponga, imponiéndose esta obligación al culpable para que la cumpla en su casa ó en la misma escuela. En este último caso, se combina la pena con el castigo de detención.

Rechazamos el castigo que aplican en algunas partes, y que consiste en penar cualquiera falta, exigiendo al culpable que aprenda de memoria determinada página en prosa ó en verso.

El imponer trabajos suplementarios, implica cuidar-

se mucho de que no sean excesivos; de lo contrario sólo servirán para matar en el niño todo amor al estudio, hasta llegar á inspirarle odio verdadero por la escuela.

IV. *Castigos que obran sobre el sentimiento de la vergüenza.*—Algunos castigos de esta categoría, tales como posturas humillantes ó en aislamiento mortificante, suelen ser eficaces la primera vez, pero pierden todo su prestigio cuando se repiten y aun llegan á dar resultados contrarios á los que se buscan. Los niños pierden á menudo el sentimiento de la vergüenza, el alumno que ha sido colocado de pie, al frente de la clase, aprovecha el momento en que no lo vigila el maestro para divertir á sus compañeros á costa de la disciplina. Personas que pasaron por el tiempo en que se usaba el castigo de las *orejas de burro*, aseguran que algunos niños consideraban como un verdadero honor ponérselas.

Sería preferible no usar esta clase de castigos y deberían proscribirse de una manera enérgica los siguientes: cuadro negro, poner á los niños de rodillas en el suelo ó sobre filos de madera, colgarles letreros.

V. *La pena corporal, propiamente dicha.*—Se ha llamado este castigo el primero y el último de los medios disciplinarios. El primero, en vista de la edad de los que lo reciben, y el último, para indicar que no debe usarse, sino cuando todos los demás se hayan agotado infructuosamente.

Este castigo es, generalmente, eficaz, y esto precisamente nos explica el por qué se ha usado tanto de él en otros tiempos, ya en el hogar, ya en la escuela.

Se conserva aún en otros países, pero entre nosotros su uso está prohibido en las escuelas. Los padres de familia sólo deberán usarlo con muchísima modera-

ción, limitándolo á niños pequeños que no se impresionan aún con aquellos que hablan á la razón y á la sensibilidad moral, pues sólo éstos son los que necesitan para su corrección.

Reasumiendo cuanto se ha dicho sobre los castigos, deben observarse en sus aplicaciones las siguientes reglas:

1ª Cuando no pueden aplicarse las consecuencias naturales, debe establecerse, hasta donde sea posible, entre la falta cometida y el castigo, una relación artificial de causalidad.

2ª Se debe obrar con la mayor eficacia, justicia é imparcialidad, y nunca proceder á imponer un castigo sin que ya haya precedido una amonestación, y sin que el maestro esté perfectamente convencido de que determinado alumno cometió la falta, de que lo hizo á sabiendas y aun con premeditación.

3ª El principio psicológico debe atenderse en la disciplina, lo mismo que en la enseñanza. El castigo debe adoptarse no sólo al aspecto exterior de la falta cometida, sino también á las causas internas que la motivaron y hasta á las consecuencias que con toda probabilidad producirá en el niño culpable.

Algunos han creído que basta la formación de un reglamento en que se encuentren clasificados los castigos y faltas para que el maestro aplique las dispocisiones relativas al pie de la letra, como el Juez aplica el Código Penal. Esto es desconocer completamente la misión del educador. ¿Se conforma acaso el médico concienzudo en encontrar el nombre de la enfermedad y prescribir para ella lo que indica tal ó cual tratado de Terapéutica? ¿No está en su deber, por el contrario, investigar las causas del mal para acumular en ellas los remedios?

No se puede, no se debe tachar al maestro de *parcial* cuando castiga á voces una falta de *modo distinto*, en diversos alumnos.

4º La eficacia de todos los castigos está en razón inversa de su uso. Mientras con más frecuencia se use de determinada pena, su prestigio y su eficacia disminuirán. Algunos castigos son de mayor efecto mientras no se aplican, mientras el niño sólo los vé como una amenaza. Así se observa con la pena corporal: es de más efecto cuando el padre enseña únicamente la *cuarta* al hijo, que cuando le azota de veras.

5º En la aplicación de los castigos, tanto los padres como los maestros, deben abstenerse de ser inhumanos. Por ningún motivo deben dejarse dominar por la ira. Con gran razón dice Bain á este respecto:

"Cuando el maestro se encoleriza, por más que su cólera sea disculpable, ella será una verdadera victoria para los malos discípulos, aunque les inspire un temor momentáneo."

Un profesor que se deja llevar por sus arrebatos coléricos, no puede poner de acuerdo sus actos con sus palabras. La indignación contenida es una arma poderosa, pero sería una prueba de debilidad amenazar cuando se sabe que no se pueden realizar las amenazas; nada más perjudicial para la autoridad del maestro, que jactarse demasiado: esto constituye un medio infalible para caer en ridículo.

INDICE.

Págs.

Dedicatoria..... 5
Definiciones del Método 7
Carta-prólogo al Sr. Lic. D. Justo Sierra..... 9

PRIMERA PARTE.

LIGERO ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO.

CAPÍTULO I.—¿Quiénes fueron nuestros primeros pedagogos?—1. Educación azteca.—2. Decadencia y consideraciones generales..... 13
CAPÍTULO II.—LA ESCUELA LANCASTERIANA.—1. Origen de la Escuela Lancasteriana en México.—2. Organización.—3. Juicios.—4. Escuelas Normales Lancasterianas.—5. Resultados de la Pedagogía Lancasteriana.—6. Condición de los maestros.—7. Juicio del Maestro Rébsamen sobre las Escuelas de enseñanza mutua..... 19
CAPÍTULO III.—ALBORES DE LA REFORMA.—1. División.—2. La Prensa.—3. El Poder Público.—4. Los Filósofos.—5. Los Maestros.—6. Congreso Higiénico-Pedagógico (conclusiones) 36
CAPÍTULO IV.—JUICIO GENERAL DE LA EVOLUCIÓN TEÓRICA DE LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO.—1. Resumen.—2. La cuestión del método.—3. Método analítico y método sintético.—4. Didáctica.—5. La Pedagogía moderna..... 72
CAPÍTULO V.—LA REFORMA.—1. Doctrinas del Dr. Manuel Flores.—2. La Escuela Modelo de Orizaba (primer

Págs.

período, segundo período).—3. Introducción á las Ciencias Pedagógicas.—(De la Educación Espontánea: I. Naturaleza que rodea al hombre.—II. El trato con otros. —III. Suertes y destinos particulares.—La Educación Racional) 99

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA GENERAL.

Introducción 127
Didáctica ó sea teoría y práctica de la Enseñanza 133
Capítulo I.—De la Naturaleza y fines de la Enseñanza 134
Capítulo II.—De las materias de enseñanza 136
Capítulo III.—De los sistemas de enseñanza ó modos de organización (individual, mutuo, simultáneo y modos mixtos) 141
Capítulo IV.—Del método de enseñanza en general — I. Escoger la materia de enseñanza.—II. Ordenar la materia de enseñanza —III. Exponer la materia de enseñanza 161
Capítulo V.—La forma interrogativa ó socrática.—I. Las preguntas.—*A.* El contenido ó fondo de las preguntas.—*B.* La forma de las preguntas.—*C.* El tono de las preguntas.—*D.* El enlace de las preguntas.—*E.* La distribución de las preguntas.—II Las respuestas.—*A.* Las contestaciones y ejercicios en coro.—*B.* Las respuestas individuales.—*C.* El factor individual del Método Didáctico 186
Capítulo IV.—Los medios ó procedimientos de enseñanza.—1º El Procedimiento Intuitivo.—2º El Procedimiento Comparativo.—3º El Procedimiento Mnemónico. —4º El Procedimiento Demostrativo.—5º El Procedimiento Lógico —6º El Procedimiento Etimológico —7º El Procedimiento Tabular 205
Capítulo VII.—El Procedimiento Intuitivo.—I. La presentación de los objetos in natura en: Lengua Nacional, Ciencias Físicas y Naturales, Geografía, Aritmética y Geometría.—II. El uso de modelos —III. La represen-

Págs.

tación de los objetos por medio de estampas ó dibujos, en Lengua Nacional, Nociones de Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Aritmética.—IV. La representación por medio de diagramas ó esquemas.—V. La representación de los objetos por medio de la descripción intuitiva.—La aplicación.—PRINCIPIOS DIDÁCTICOS GENERALES.—*A*. Con respecto á los alumnos.—*B*. Con respecto á la materia de enseñanza.—*C*. Con respecto al maestro.—*D*. Con respecto á otras particularidades..... 231

TERCERA PARTE.

LA DISCIPLINA EN GENERAL.

CAPÍTULO I.—TEORÍA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR.—*A*. Su naturaleza.—*B*. Arte y Doctrina.—*C*. La disciplina y la enseñanza.—*D*. Los medios disciplinarios.—*A*. La vida física —*B*. Los sentimientos.—*C*. La voluntad 266

CAPÍTULO II.—TEORÍA DE LOS MEDIOS DE LA DISCIPLINA.—*A*. Parte general.—*B*. Los medios disciplinarios especiales.—Teorías disciplinarias.—Disciplina de las consecuencias naturales..... 283

LIBRERIA EDITORIAL

DE LA

VDA. DE CH. BOURET.

5 de Mayo, 14. MEXICO. Apartado 219.

OBRAS DEL SR. PROFESOR

D. ENRIQUE C. REBSAMEN.

GUIA METODOLOGICA

PARA LA

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En las Escuelas Primarias Elementales y Superiores de la República Mexicana.

Preciosa monografía escrita en 1890, y la cual, desde entonces, fué cariñosamente acogida por la prensa pedagógica nacional y extranjera, y con entusiasmo encomiada por muchos y muy distinguidos educacionistas.

Tercera edición reformada.

1 volumen, 12vo..... $ 0 60

METODO REBSAMEN

PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA-LECTURA.

Este libro, de justa fama pedagógica, es el más perfecto entre los de su clase. El autor formó una verdadera obra original, con ayuda de los principios ensayados hasta el presente. Tan atinado y concienzudo es el plan de la obra, que puede decirse de ella, que en muchos años de práctica y de observación constantes, difícilmente se la igualará.

Precio del ejemplar.....$ 0 40

La Enseñanza de la Escritura-Lectura

EN EL PRIMER AÑO ESCOLAR.

Guía para facilitar el uso del Libro de lectura. Siendo el objeto principal el ayudar á la interpretación del **Método Didáctico**, condensado en el libro de lectura, **La Guía** señala en principio, el camino que el Profesor seguirá en la aplicación, no sin dejar *amplia* **libertad al Maestro**, para la aplicación de los **procedimientos**, que varían según la inspiración de cada Profesor.

Precio del ejemplar.....$ 1 30

OBRAS DEL PROFESOR

ABRAHAM CASTELLANOS.

METODOLOGIA ESPECIAL.

Esta obra, única en su género en la República, según la opinión de la prensa pedagógica nacional, debe figurar en todas las bibliotecas de las escuelas.

Rústica.....	$ 2 25
Tela.....	3 00

ENSAYO CRITICO DE ORGANIZACION ESCOLAR.

Monografías satíricas sobre la legislación y organización de algunas escuelas de la República.

Rústica.....	$ 1 50

EN PREPARACION:

REBSAMEN EN LOS CONGRESOS DE INSTRUCCION.

OBRAS NUEVAS DE LA MISMA CASA.

"ATLAS BOTANICO"

POR EL PROFESOR LUIS MURILLO,

DE LA ESCUELA NORMAL DE VERACRUZ.

El autor de este valioso "Atlas," acerca del cual se han publicado muy favorables juicios en la prensa pedagógica nacional, fué por varios años Profesor de Ciencias Naturales en la Escuela Normal del Estado de Veracruz y actualmente es Inspector de la Enseñanza Normal y Profesor de Metodología en la Escuela Normal de Profesores de esta Ciudad. Escribió este artístico y precioso "Atlas" para uso de los alumnos del 2º año de las Escuelas Primarias Superiores de la República. Contiene diez y ocho planchas á colores, en las cuales no sólo los niños, sino todos los aficionados á la Botánica, pueden estudiar en todos sus detalles: raíces, tallos, hojas (cincuenta y cinco variedades), flores (otras tantas variedades), inflorescencias, frutos, plantas criptógamas, etc., etc.

Cada figura de las ciento treinta y dos que contiene el "Atlas," está, como antes expresamos, preciosa y artísticamente iluminada á colores, sirviendo, por lo tanto, además del fin directo para que están destinadas, al desarrollo del sentido estético de los niños.

1 vol. 8vo., pasta .....$ 2 00